الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

BADJI MOKHTAR-ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR ANNABA



جامعة باجي مختار عنابة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

الموسم الجامعي : 2012/2011
1433هـ/1434هـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير
في علوم اللسان

البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي

(دراسة في منهاج اللغة العربية)

بالمرحلة الثانوية

الشعبة : علوم اللسان
التخصص : علوم اللسان
للطالب (ة) : إسمهان زدادرة
مدير المذكرة : بشير إبرير
الرتبة : أستاذ التعليم العالي
المؤسسة : جامعة باجي مختار/ عنابة

أمام لجنة مناقشة

	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة
الرئيس	الشريف بوشحدان	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار / عنابة
المشرف المقرر	بشير إبرير	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار / عنابة
العضو الفاحص	سعيدة كحيل بليردوح	أستاذ (ة) محاضر "أ"	جامعة باجي مختار / عنابة

الإهـــداء

إلى من . . . زرع بي حب النجاح والتفوق . . . أبي

إلى من . . . بأنفاسها أرسم أمالي وألوان أحلامي . . . أمي

إلى من . . . كافاني مثالا في حب الخير والعطاء . . . جدي وجدتي

إلى من . . . كانوا سندي وعاشوا معي حلو الحياة ومرها إخوتي الأعزاء (فاتح وزوجته العزيزة "آمال"، ناصر وزوجته الحنونة "رادية"، وأخواتي الغاليات (آسيا، ووسيلة).

إلى . . . أختي الحبيبة وتوأم روحي (نعيمة) رفيقتي التي تحملت مشاغلي وقدمت لي الدعم والمساندة المميزة التي توجد لديها وتندر فيما سواها.

إلى . . . صغير العائلة "الكتكوت" إبراهيم.

تحية خاصة وعطرة أتوجه بها إلى عماتي الحنونات.

إلى من . . . مدّ لي يد العون، وحقق لي أمنية التميز . . . الدكتور الفاضل عبد الكريم.

إلى من . . . جمعت بيني وبينهم الأقدار فكانوا بالنسبة لي أسرة ثانية. . .

أساتذتي وزملائي في الدراسة طلبة الماجستير دفعة 2009 (تخصص علوم اللسان).

إلى كل من يقع نظره على الجهد المتواضع قارئا أو طالب علم .

أهديكم هذا العمل المتواضع عسى أن يجعله الله علما نافعا وعملاً مقبولاً.

الباحثة

شكر وتقدير

إن كلمات الشكر هي كل ما أملك إزاء من غمرني بالجميل :

أشكر الله الذي منّ بكرمه علي بإخراج هذه المذكرة، وأحمده أن هداني لهذا

أشكر عالمنا الجليل ودكتورنا القدير أستاذي **المشرف الدكتور بشير إبرير** الذي احتضن هذا البحث منذ أن كان فكرة إلى أن رأى نور الوجود، فلا تسعه كلمة شكر ومهما شكرته تعجز الكلمات عن شكره فلن أوفيه حقه، ولا أجد ما أرد به جميله سوى الاعتراف به، أسأل الله له دوام الصحة والعافية وجزاه عنا خير الجزاء وأوفاه.

أخص بالشكر الجزيل أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين ساهموا لقراءتهم الواعية وملاحظاتهم القيمة في إثراء مضمون هذا العمل.

وكل من ساهم في إنجاز هذه المذكرة بنصيحة أو وقفة أو كتاب ...

مقـــدمـــــة

مقدمة :

يحتل قطاع التربية والتعليم مكانة مهمة بالنظر للتأثيرات التي يحدثها في المجتمع، الهادفة إلى تحقيق التطور والتقدم في جميع المجالات الاجتماعية، الثقافية، والاقتصادية، وغيرها لذا نجد أن الميدان التربوي والتعليمي يحظى باهتمام كل الدول دون استثناء؛ و بدرجات متفاوتة ومختلفة ، حيث إن هذه الدول تبذل مجهودات كبيرة لتحقيق التقدم المرجو، والالتحاق بالركب الحضاري، وعليه فإن الاهتمام بالتعليم، وجعله إلزاميا وإجباريا، يعد أكبر التغيرات الثقافية التي يشهدها العالم منذ عقود كثيرة، والجزائر كغيرها من البلدان أولت عناية كبيرة لقطاع التربية والتعليم من خلال القيام بإدخال جملة من الإجراءات والتعديلات على منظومتنا التربوية في كل المراحل التعليمية، والتي شملت المناهج وطرق التدريس، برامج إعداد المعلمين والأساتذة، وغيرها ...إلخ.

ومن بين التغيرات التي أدخلت على المنظومة التربوية في الجزائر إدراج التدريس بالكفاءات في جميع الأطوار التعليمية؛ التي تهدف إلى إكساب التلاميذ مفاهيم ومعارف ومهارات يوظفها في حل وضعيات مشكلات، وتهدف أيضا إلى إعداد مواطن قادر على مواجهة المشكلات الحياتية بكفاءة عالية، كما يشهد العالم في العقود الأخيرة، الاهتمام بتعليمية المواد، من خلال جهود الباحثين والمختصين في التعليمية .

ومن بين المواد التعليمية التي تحظى باهتمام ضمن المنظومة التربوية الجزائرية مادة اللغة العربية وآدابها وذلك من خلال ما تتضمنه من مواضيع متنوعة تدرس للمتعلمين، تسعى الوزارة من خلالها إلى تحقيق بعض الأهداف البيداغوجية العامة، والتي ترمي إلى تنمية مهارات فعالة ونافعة لدى المتعلمين قابلة لأن تتحول إلى كفاءات بفضل استثمار عقلاني ومدروس.

إن اللغة العربية لغة كرمها الله بالبقاء حيث جعلها لغة القرآن الكريم، ونموها وتطورها دلالة على استمرار حياتها، وقد اتسع صدرها لكثير من الألفاظ والثقافات والعلوم والمؤلفات، وكانت أداة التفكير ونشر الثقافة التي أشرقت منها الحضارة فأمدت أوربا بشعاعها لتحركها إلى التطور والنهوض.

وفي العصور الحديثة أخذت اللغة العربية تتطور وتهيأت لها عوامل جديدة وأنشئت المجامع اللغوية، وتعددت الجامعات وأصبحت لغة التعليم في جميع المدارس، مما وجب علينا أن نخلص لهذه اللغة ونعني بتعليمها لأطفالنا وأن نتعهدها بالدراسة وننهض بها كباقي اللغات الحديثة الأخرى، وبما أنها أداة تواصل وتفاعل فقد نالت الحظوة عند الباحثين، كل تناولها بالبحث والدراسة من موقع تخصصه، فكان نصيب خبراء تعليمية اللغات وافراً، وذلك لما أولوها من عناية واهتمام، قصد تيسير تعليمها للناشئة؛ حيث حصروها في وحدات تعليمية بعد أن انتقوا من الرصيد اللغوي الضخم، المفردات والعبارات المناسبة لمستوى المتعلم وسنه، ثم بحثوا عن الطرائق التدريسية الناجعة الكفيلة بتبليغ المحتوى اللغوي في أحسن الظروف، وتطعيمها بوسائل بيداغوجية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ولئن كانت اللغة عنصر حيوي فاعل ومتفاعل وغير محايد في تركيب العناصر والمكونات الثقافية التي تتكون منها علاقات أفراد المجتمع الواحد، والأسس التي تقوم عليها سلوكاتهم وعاداتهم وتقاليدهم المتعارف عليها؛ كان لزاما على علماء التربية ومؤطري المناهج والساهرين على حقل التربية والتعليم السعي لخلق جيل متكامل الشخصية على المستوى المعرفي والنفسي، وكذا الأخلاقي التربوي المستمد من روح المجتمع ومقوماته ومعتقداته.

وبالرغم من توجهات علماء التربية من حيث تحقيق النتائج وإصلاح المناهج التربوية إلا أنهم يتفقون، أو يكادوا يتفقون على القيم الأخلاقية هي من أهم ما يجب على النشء التحلي بها، ليس على المستوى الدراسي فقط، بل يتعداه لتحقيقها على أرض الواقع، و تجسيدها في الحياة العامة.

ولعل المنظومة التربوية الجزائرية، لا تكاد تحيد عن هذا الإطار فبالرغم من أنها استلمت نظاما تعليميا مهيكلا حسب الغايات والأهداف التي رسمها لها النظام الاستعماري الفرنسي، إلا أنها قامت بإصلاح المناهج التربوية وفق المبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع العربي الإسلامي عموماً، والمجتمع الجزائري خصوصاً.

بحثنا هذا يتناول" البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية" بالدراسة وصفاً وتحليلاً ونقداً، للوصول إلى إجابات على عدة تساؤلات انطلاقا من عمل نظري وآخر تطبيقي، وفيما يلي عرض لأهم التساؤلات :

*ما هي مضامين النصوص المدرسية في المرحلة الثانوية؟ وما مستلزمات وطرائق تناولها مع المتعلمين ؟

* هل النصوص المقررة ملائمة للمتعلمين في هذه السن ؟

* ما طبيعة اللغة المستعملة في هذه النصوص ؟

* هل محتوى النصوص كاف أم به نقائص ؟ وهل يتطلب تعديلات (حذف، إضافة) ؟

* ما مدى تحقق ملمح تخرج تلميذ التعليم الثانوي في الجانب اللغوي والثقافي ؟

* ما هي الصعوبات والمشاكل التي تعترض المتعلمين في تحصيلهم اللغوي ؟

* ما هي الصعوبات والمعيقات التي تعترض المعلمين في تعليمية نشاط النصوص ؟

قد سعيت في هذا البحث أيضا إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل أهمها : إزالة الغموض عن كثير من المفاهيم الحضارية التي تشكل الواجهة الثقافية للعصر الحديث ومن ذلك مصطلحات : (الثقافة، الحضارة، العولمة...إلخ)، إضافة إلى تحديد مفهوم المقررات الدراسية وتمييزها عن باقي المصطلحات التي تتداخل معها في المفهوم مثل : (المنهاج، الكتاب المدرسي...إلخ) وتكمن أهمية المقررات المدرسية في كونها الوسيلة المثلى والأنسب لتمرير المفاهيم الثقافية للمتعلمين.

كما تهدف هذه الدراسة إلى تتبع طبيعة المفاهيم الثقافية الغالبة في المقررات الدراسية مع مقارنتها بما كان مقدما من قبل.

وأما عن مسألة اختيار هذا الموضوع فذلك راجع لدواع ذاتية وأخرى موضوعية، فالدواعي الذاتية تتمثل في:

* بصفتي أستاذة بالثانوية لي من الخبرة ما يجعلني أعالج هذا الموضوع.

*ميلي إلى ميدان التعليمية.

أما الدواعي الموضوعية فتتمثل في :

*حالة الإصلاح التي شهدتها المنظومة التربوية عامة والمقررات الدراسية على وجه التحديد.

*اشتداد الصراع الحضاري القائم بين التيار الشمالي المتقدم والتيار الجنوبي المتخلف.

وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي عبر مسافة البحث إذ هو الأنسب في مثل هذه البحوث، حيث تمثل دور المنهج الوصفي في الملاحظة والوصف لمحتوى النصوص المدرسية أدبية كانت أم تواصلية، والمنهج التحليلي في تفكيك وتحقيق البعد اللغوي الثقافي، ليأتي في الأخير دور المنهج النقدي لتبيان النقائص التي تخللت أبعاد النصوص من أجل تجنبها أو علاجها و تثمين الإيجابيات والتشجيع عليها.

قسمت هذه الدراسة إلى ثلاثة فصول تتصدرها مقدمة ممهدة للتوجه العام للموضوع، وتعقبها خاتمة تحصي أهم النتائج المتوصل إليها.

تعرضت في الفصل التمهيدي لمجموعة من "المفاهيم" التي شكلت جوهر البحث منهجيا، وعلى رأس هذه المصطلحات، مصطلح اللسانيات ودورها في عملية التواصل الثقافي، ولا سيما دور اللسانيات الاجتماعية التي استفادت الحقول العلمية من نتائج بحوثها الميدانية ثم تطرق البحث إلى مصطلح الثقافة، والتي حدد مفهومها من منظور عربي وآخر غربي، ويمكن الإشارة إلى أن هذا المفهوم يختلف بتغير المؤثرات الفاعلة في الثقافة والعوامل المتحكمة في تفاعل الثقافات، ثم تحديد علاقة التربية والتعليم بالثقافة بغية توضيح أهم الوسائل الثقافية والحضارية التي من شأنها أن تؤثر على التعليم سلباً أو إيجاباً، وكذلك دور المدرسة في بناء شخصية الفرد بما يتماشى وطبيعة المجتمع وتطلعاته الحضارية؛ ثم إلى مفهوم المنهاج، وضبط مجموعة من المفاهيم الأخرى التي تتواجد معه في حقل تربوي واحد مثل الكتاب المدرسي والبرنامج...إلخ. لنحدد في الأخير ماهية النص من وجهة النظر البيداغوجية.

أما الفصل الثاني المعنون بـ : "أسس انتقاء المقرر الدراسي و مضامينه" فقد كان ذا منحى منهجي؛ من خلال تحديد عنصر بناء النص المدرسي من (أهداف، ومحتوى، طريقة...إلخ)، ومن خلال كذلك تحديد الجوانب المعيارية التي يفترض أن تراعى عند انتقاء محتوى لغوي وثقافي، فحددت معايير انتقاء المحتوى اللغوي المتمثلة في معيار الشيوع ومعيار التوزيع، ثم اتبعت بمعايير انتقاء المحتوى الثقافي المتمثلة في معيار توافق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، بعدها تطرق البحث إلى أبعاد النص المدرسي في ضوء واقع المجتمع، ثم أشرت إلى عنصر آخر تناولت فيه أهم المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية، وختم هذا الفصل بخطوة إجرائية يحاول تحليل واقع الأهداف التربوية للغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، كمرحلة تمهيدية للفصل التطبيقي، من خلال معرفة الأهداف العامة والخاصة التي ينشد واضعو المقررات الدراسية تحقيقها في محتوى مقرر اللغة العربية.

أما الفصل الثالث فجاء معنونا بعنوان : "تحليل المحتوى اللغوي الثقافي في مقرر السنوات الثلاث من التعليم الثانوي" (نظام جديد)، عالجت فيه كتب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة بالدراسة والتحليل والنقد، حيث بينت فاعلية الكتب المدرسية في العملية التعليمية، بعدها انتقلت الباحثة إلى الجانب الشكلي بوصف المدونة وعرض مختلف البيانات وذلك بتحليل المقدمة، وتقديم مختلف الأنشطة...إلخ، وتأكيدا لنتائج تحليل الكتاب المدرسي ارتأينا تدعيمه بتحليل الجوانب الثقافية في النص المدرسي ومدى تلاؤم اللغة مع المضامين الثقافية وكان نهاية البحث خاتمة وردت فيها أهم النتائج والاقتراحات.

أما عن الصعوبات التي جابهتني فهي بالأساس محدودية الدراسات التي تناولت الموضوع وقلتها، وإن وجدت فصعوبة الحصول عليها، مما لم يسعفني إمكانية الاطلاع على كل جوانب الموضوع وخفاياه.

وعلى الرغم من ذلك فقد بذلت جهدي لألم وأحيط بأكبر قدر ممكن من حيثيات الموضوع، وحاولت إضافة لبنة جديدة وبسيطة جدا في ميدان التعليمية، وهو مجال لازال وسيبقى خصبا واسعا بحاجة لمزيد من الإثراء والبحث والتنقيب، فعملي هو عمل الطالب الباحث المبتدئ ليس إلا.

ولإخراج هذا العمل إلى النور ساعدتني جملة من المصادر والمراجع أذكر على سبيل المثال :

*رشدي أحمد طعمية : "دليل عمل في إعداد مواد تعليمية لبرامج اللغة العربية".

*نادية العمري : "أضواء على الثقافة الإسلامية".

*عبد الحافظ سلامة : " الوسائل التعليمية والمنهج".

*حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود : "الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط المناهج".

*فايز محمد الحديدي : "ثقافة تربوية، التربية مبادئ وأصول".

وفي الختام لا يسعني إلا أن أشكر الله تعالى، وإذا كان لا بد من كلمة أختم بها فلا أملك أطيب من كلمات شكر وتقدير واعتراف بالجميل أخص بها أستاذي الفاضل الدكتور : "بشير إبرير" الذي شرفني بإشرافه على هذا البحث، وخصني بالاهتمام والعناية الفائقة، وقدم لي ملاحظات صادقة وتوجيهات قيمة، كما أعانني بالكتب التي كنت أفتقدها، فلا تسعه كلمة شكر، ولا أجد ما أرد به جميله سوى الاعتراف به فجزاه الله عنا خير الجزاء وأوفاه.

كما أتقدم بشكري الجزيل إلى كل أساتذتي الأجلاء وزملائي الطلبة وكل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

وحسبي أن ألتمس العذر لما يشوب هذا البحث من نقائص فإن أصبت فذلك هو المبتغى، وإن لم أصب فحسبي أنني حاولت. ولله الحمد من قبل ومن بعد.

والله ولي التوفيق

الـمـدخـل

خـطـة الـمـدخـــل
المدخل النظري:– ضبط المفاهيم –
مقدمة
المبحث الأول : البعد اللساني
I.إشكالية المفهوم والمصطلح
1.المفهوم اللغوي للبعد
2.مفهوم اللسانيات
3.مستويات التحليل اللغوي
المبحث الثاني : البعد الثقافي
1.تعريف الثقافة
2. المنهج
3.منطلقات المنهج
4.المنهج والوظيفة الاجتماعية المدرسة
5. المنهج ومشكلات المجتمع
المبحث الثالث : مفهوم النص
– الخلاصة

مقدمة:

إن الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي هو إعداد العقول القادرة على صنع المستقبل، المدربة والمؤهلة على طرح الأسئلة والإجابة عنها ، والتي يمكنها ممارسة النقد وكشف أساليب القهر الذهني، القادرة على الإبداع، لا مجرد إعداد عقول لا تحسن سوى الحفظ وتعجز عن ممارسة التساؤل والاستفهام، ومن أجل ذلك اتجه الباحثون والمفكرون نحو ميدان التعليم، حيث أصبح التنافس العالمي قائما على الاستثمار في الفكر البشري الذي لا يكون إلا من خلال إعداد مقررات دراسية تحافظ على ماضي الفرد وخصوصياته، وتكرس انفتاحه على ما يستحدث في فكر الآخر وثقافته.

إن فلسفة النظام تنبثق من فلسفة المجتمع، فهي تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع وثقافته، والطبيعة الإنسانية، وتقاليد المجتمع التربوية التي تصنف أفراد المجتمع بحسب مؤهلاتهم ومستوياتهم التعليمية (البكالوريا، الماجيستير، الدكتوراه...إلخ) .

وبناءً على هذا الأساس، سنحاول في هذا المدخل، طرح بعض التساؤلات المتعلقة بالبعد اللساني الثقافي في النص المدرسي، معتمدين على مقرر اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد فرض علينا التحرج المنهجي تحديد مفاهيم المصطلحات الأساسية للبحث إذ أن : " التعريفات تعد بمثابة مدخل نظري لتحديد دائرة العمل ومنطقته، ونوع من التنظيم المنهجي الدقيق"[1].

فالمفاهيم إذن تعد مفاتيح لفهم ما يأتي بعدها، مثل مصطلح اللسانيات والثقافة ومفهوم المقررات الدراسية وتمييزها عن بقية المصطلحات التي تتداخل معها :(كمفهوم المنهاج والكتاب المدرسي ...إلخ) .

كما نعمد من خلال هذا المدخل إلى تحديد مفهوم النص لاسيما من وجهة النظر البيداغوجية، لنتبين ما يراعى في بناء المناهج وفق خصوصيات المجتمع الجزائري، ومشكلاته وحاجياته وعلاقاته بالثقافة الإنسانية

---

1 د.محمد عبد المطلب، "البلاغة العربية قراءة أخرى"، بتصرف.

المبحث الأول: البعد اللساني :

I.إشكالية المفهوم والمصطلح :

أمست قضية مناقشة إشكالية تأصيل المصطلح العربي، ومدى تغطيته للمفاهيم الحديثة أمراً حتميا يقتضي من علماء اللسان العربي إمعان النظر في مدى مطابقته لمقتضى الحاجة والتحولات الراهنة في مجال تطور الثقافات والعلوم الإنسانية، حيث : "إن المصطلح الذي من هذا النوع لا يستقر ولا يكتسب هويته الخاصة به بوصفه كائنا معرفيا، إلا بعد فترة من التداول والاستعمال يكون فيها ملتبسا بمعناه الأصلي في ذات الوقت يحمل معاني جديدة تكون هي الأخرى في مرحلة الضبط والتدقيق. وإذن فسيكون من قبيل التكهن والتخمين، لا غير، القول بأن هذا المصطلح أو ذاك قد ولد يوم كذا، أو بمناسبة كذا، أو أن فلان بعينه دون غيره، هو أول من قال به، ومع ذلك فإنه يمكن -وكثيرا ما يكون مفيدا بل ضروريا- تحديد الإطار المعرفي، أو السياق الفكري الذي ظهر فيه المصطلح، بل الذي جعل ظهوره ضرورة علمية"[1].

ومن هنا نخلص إلى عدم التمكن من الغوص والولوج في علم من العلوم أو إدراك فن من فنون المعرفة، إلا بالمرور عبر مصطلحاتها، كان جليا بنا أن نبدأ هذا البحث بتناول مفهوم البعد اللساني (اللغوي)، ولو بصورة موجزة، لتتضح الخطوط العريضة له، فما البعد اللساني ؟

1.المفهوم اللغوي للبعد :

البعد في أصله اللغوي من "بَ، عُ،دَ" الباء والعين والدال أصلان : خلاف القرب ومقابل قبل."[2]. وفي القرآن الكريم : " أَلاَ بُعْدًا لِمَدْيَنَ كَمَا بَعُدَتْ ثَمَوُدٌ"[3].

ومن أهم معاني : "البعد" مما يرتبط بالمعنى المراد بالإطلاق معناه إمعان النظر من أجل بلوغ اتساع مدى الشيء وغايته ومآله وآثاره.

1 د.محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية (نقد العقل العربي2)، عالم المعرفة، ط9، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، آب، أغسطس 2009، ص 109.

2 أحمد بن فارس، معجم المقاييس في اللغة، دار الفكر، الطبعة الأولى، 1415هـ، 1994، ص 142،143.

3 سورة هود، الآية "95".

ورد في (المعجم الوسيط): "قصد في الأمر : أمعن فيه... والبعد : اتساع المدى"[1]، وهذه المعاني لا تخرج من الأصل اللغوي الذي ذكره (ابن فارس) ت 395هـ.

فالمقصود من لفظة (البُعد) النظرة البعيدة والغائية المتمنعة في الوصول إلى مقاصد الشيء من خلال أصوله وقواعده.

2.مفهوم اللسانيات : (La Linguistique)

"اللسان البشري ظاهرة طبيعية ذات قوانين وبنية معينة، لم يتناوله الأوروبيون المعاصرون فحسب، وإنما أجيال كثيرة ومثلا ومتلاحقة من الهنود واليونان والغرب أيضا"[2].

تمثل اللغة تلك الملكة التي يستعملها البشر للتواصل فيما بينهم بواسطة الأدلة الصوتية، وهي تصنف ضمن المؤسسات الإنسانية التي تنجم عن العيش في المجتمع، وتعتبر أساسا في عملية التفاهم بين أفراده واللغة نظرا لاتصالها بجهات متنوعة من الحياة الإنسانية "لا توجد إلا على شكل ألسن متنوعة، وإن أول اهتمام اللساني هو دراسة هذه الألسن، وقد تبين لنا أن هذه الألسن هي قبل كل شيء أدوات للتبليغ"[3].

1.2.الدراسة العلمية للغة :

اللسانيات علم يتميز بمجموعة من الخصوصيات المعرفية المتمثلة في المناهج والمفاهيم والمصطلحات الخاصة، كما أنه يتسم بالموضوعية والعلمية.

---

1 إبراهيم مصطفى وآخرون (حامد عبد القادر، أحمد حسن الزيات، محمد علي النجار)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع ج (1،2)، استنبول، تركيا، ص 63.

2 مقال د/ الحاج صالح ، مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، اللسانيات، (مجلة في علم اللسان البشري تصدرها جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد : 04 عام 1973، 1974، ص 19.

3 أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة د.الزبير سعدي، دار الآفاق، ص 31.

"تستمد اللسانيات بعض مفاهيمها ومعطياتها من علوم مجاورة كعلم الصوت الصوت الفيزيائي، نظرية الاتصال، علم النفس، الفيزيولوجيا والأنثربولوجيا الاجتماعية* وغيرها[1]. وبالمقابل، تزود تلك العلوم بمفاهيم ومعطيات أساسية، لكن مهما كانت الصلات التي تربطها بتلك العلوم، تبقى متميزة بموضوعها.[2]

لقد حدد (فردنيان دي سوسير) (Ferdinand de Saussure) موضوع اللسانيات بدقة حين حصره في اللسان، الذي لا يلتبس باللغة، إذ هو جزء منها محدد وأساسي، هو في الآن نفسه نتاج اجتماعي للملكة اللغوية، ومجموعة من الأوضاع أو الاصطلاحات الضرورية، يتبناها المجتمع حتى يسمح بأن تقام تلك الملكة لدى الأفراد، ورغم ذلك فإن اللسان لا يظهر ولا يمكن مشاهدته إلا من خلال الكلام، أي من تأدية كل فرد له ومن كيفية استعمال مجموع الأفراد له.

أما اللغة في كليتها فمتعددة الأشكال لذلك فهي تمثل عدة مواضيع لا موضوعا واحداً[3]، وقد جاء في معجم اللسانيات (لجون دي بوا) (Jean Dubois) أن اللسانيات هي: "العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية وكلمة (علم) الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى التمييز هذه الدراسة من غيرها، لأن أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو اتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق من إثباتها"[4].

يتجلى لنا من خلال هذا التعريف أن اللسانيات تتميز بصفتين أساسيتين هما : العلمية والموضوعية، وبذلك فهي الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم.

---

*الأنثرولوجيا الاجتماعية : مجموعة العلوم التي تدرس الإنسان من الزاوية الاجتماعية والثقافية.

1 يُنظر : Cuvillier (Armand), Nouveau Vocabulaire philosophique Armand Colin : Paris, 1956, P 20-

2 يُنظر : Gleason (H.A), Introduction à la linguistique, tar par Françoise Dubois, charlier, larousse ; Paris, 1969, P 07. -

3 ينظر : Saussure (Ferdinand De), Cours de linguistique générale Payot et Rivages,Paris, 1995, P25. -

4. معجم اللسانيات، نقلا عن مبادئ اللسانيات لأحمد محمد قدور، دار الفكر، دمشق1999، ص 11.

2.2.التمييز بين الكلام واللغة واللسان :

إن المؤلفين الغربيين يميزون بين ثلاثة مفاهيم هي : (Langue, langage et parole)، ويبدو أنّ المؤلفين العرب يطلقون أحيانا عبارتي "اللغة العربية"، ويقصدون بهما "اللسان العربي" والحقيقة أن هناك فرقا واضحا بين الكلام واللغة واللسان. وذلك أن القول أو الكلام إنما يطابق المصطلح الفرنسي (Parole) واللغة تطابق (le langage) واللسان (La langue) [1].

لعل من أهم المفاهيم التي أسس عليها (دي سوسير) مفهوم "علم اللسان" عند تمييزه بين اللغة واللسان والكلام.

1.2.2.اللسان واللغة :

اللسان في الأصل (المعنى الحسي) "جارحة الكلام وآلته"[2]. فهو العضو اللحمي المعروف في الفم وأطلق مصطلح (اللسان) على مفهوم (اللغة) المنطوقة من قبل إطلاق السبب والآلة على المسبب أو على ما يحدث بتلك الآلة، إذ أن اللسان من أهم أعضاء النطق (الجهاز الصوتي) ومن مفاهيم اللسان : اللغة ويختلف عنها أيضا. ومنا هنا جاءت مصطلحات مثل : (اللسانيات، والألسنية، وغيرها) -نسبة إلى اللسان في الأصل- بمعنى اللغة، لأنه آلة الكلام، وإن كانت له وظائف أخرى كثيرة.

وأهم ما يميز الإنسان عن اللغة في بعض مفاهيمه المقابلة للغة أن اللسان أعم، وهو الذي يحتوي عدة لغات تختلف فيما بينها بقليل أو كثير، لكنها تظل متقاربة ترتبط باللسان الواحد، خاصة عندما تكون اللغة بمفهوم اللهجة.كما أنه في اللسانيات الحديثة وعند (البنويين) هناك فرق بين اللسان (langage) وبين اللغة (langue) [3].

1 حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط5، 2003، ص 63.

2 إشراف عبدأ، وعلي رضا، المكتب الثقافي لتحقيق الكتب، لسان اللسان، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 93، ج/1،1 (ص 405)، وينظر أيضا : الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار العلم للجميع، بيروت، ج/4، ص 265.

3 دي سوسير فردينان، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، دروس في الألسنية العامة، الدار العربية للكتاب، تونس 1985، ص 123.

ومن جهة أخرى فاللسان : "نظام من الأدلة المتواضع عليها، وليس مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف، والقواعد كثرة الشواذ"[1]، أما اللغة فحدها كما عرفها اللغوي العربي "ابن جني (ت 392هـ) "أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، وأصلها : "لغوة ونظيرها قلة، وكرة وثبة بعد حذف لام الكلمة، والجمع لغات ولغون"[3].

وقد اقترب بـ "ابن جني" كثيرا في تعريفه للغة من الباحثين اللغويين المحدثين، إذ هي عندهم –بشكل عام– رموز إشارات صوتية لها دلالات أو معان، وقد تم التواضع عليها، وقد أورد "المسدي" قول "كمال بشر": أما اللغة نفسها فهي نظام من رموز وعلامات، أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني والتي تدركها الأذن فتؤدي دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعني"[4]. ويقول "أنطوان مييه" (Antoine Meillet) في كتابه "لغات العالم" (les langues du monde) :"إن كلمة لغة تعني كل جهاز كامل من وسائل التفاهم بالنطق المستعملة في مجموعة يعينها من بني الإنسان، بصرف النظر عن الكثرة العددية لهذه المجموعة البشرية، أو قيمتها من الناحية الحضارية".ثم يضيف إلى هذا التعريف قوله : "إننا نستطيع أن نعد من اللغات بقدر ما نستطيع أن نعد هذا العالم من مجموعات بشرية، ويختلف بعضها عن بعض وسائل التفاهم بالنطق، بحيث لا يستطيع الواحد من أبناء مجموعة منها أن يتفاهم مع أبناء مجموعة أخرى، إلا بعد تلقين وتعليم"[5].

وقد يختلف تعريف اللغة بين باحث وآخر حسب الزاوية التي ينظر منها كل باحث، فاللغة: "ظاهرة اجتماعية تقتضيها حاجة الإنسان إلى التفاهم مع أبناء جنسه.فلولا الحياة الاجتماعية ما كانت اللغات"[6] وسيلة اتصال ولكن مثل هذه التعريفات لا تحدد طبيعة اللغة ذاتها.

---

1 عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، النشرة الأولى، الدار التونسية للنشر، 1984، (ص 117)" نص للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح".

2 ابن جني، الخصائص تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1952، ج1، ص 33.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص 33.

4 عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، النشرة الأولى، الدار التونسية للنشر 1984، ص 43 وص 50 "نص لكمال بشر".

5 د.حسن ظاظا، اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، (1410هـ.1990م) ص 119، 120.

6 د.علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، المطبعة السلفية (بجزيرة الروضة)، ج1، القاهرة، 1357هـ، 1938م، ص 224.

2.2.2.اللغة والكلام :

لقد فرق دي سوسير بين اللغة والكلام : "إن اللغة والكلام عندنا ليس بشيء واحد، فإنما هي منه بمثابة قسم معين وإن كان أساسيا، والحق يقال، فهي في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواضعات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة. وإذا أخذنا الكلام جملة بدا لنا متعدد الأشكال متباين المقومات موزعا في الآن نفسه، إلى ما هو فردي وإلى ما هو اجتماعي...أمّا اللغة فهي على عكس ذلك، كل بذاته ومبدأ من مبادئ التبويب"[1].

ولكن مهما يكن من فروق بين اللغة والكلام فإنهما متلازمان ومتواصلان، وعلى الرغم مما يبدو للوهلة الأولى من أن دي سوسير قد أهمل لسانيات الكلام و أبعدها من صفتها العلمية لافتقارها لعنصر الانسجام والوحدة.

إن الوقائع الكلامية في واقع الأمر لم تحظ بالاهتمام العلمي الكبير من قبل سوسيركما هو الحال بالنسبة للغة، وقد أثر ذلك سلبا في الدرس اللساني حيث مال إلى التضييق والحصر، وقد دعا بعض علماء اللغة إلى تخليص اللسانيات من الجمود والضيق، والانتقال بها إلى مجال الحركة والسعة.

"إن الكلام ضرورة لتثبيت أركان اللغة، والكلام يأتي أولا من الناحية التاريخية، إذ كيف يمكن للمتكلم أن يربط فكرة بصورة للكلمة، إذ لم يكن قد وجد مثل هذا الربط في أحد أفعال الكلام ؟

كما أننا نتعلم لغتنا بالإصغاء إلى غيرنا؛ فاللغة لا تستقر في الدماغ إلا بعد عدد لا يحصى من الخبرات، وأخيرا يكون الكلام هو السبب في تطور اللغة"[2].

وهكذا يمكن القول إن اللغة ليست هي الكلام، فهذا الأخير فردي خاص وهو حدث زماني قابل للزوال والتجدد في حين أن اللغة من حيث هي أصوات وحروف وكلمات تبقى ثابتة وذات طابع اجتماعي عام.

---

1 دي سوسير فردينان، المرجع السابق، ص 29.

2 فردينان دي سوسور، ترجمة د.يوئيل يوسف عزيز، م / د مالك يوسف المطلبي، علم اللغة العام، دار أفاق عربية، ط3، 1985، ص 38.

فالكلام شكل من أشكال اللغة وليست اللغة كلها، ذلك أن التواصل يمكن أن يتم بأشكال أخرى غير كلامية إلا أنها لا ترقى، إلى مستوى التواصل الكلامي.

وبناءً على هذا كله: "فإن الكلام واللغة، كل منهما سابق للسان من حيث النشوء، لأن اللسان لا يستقر إلا بعد مضي أجيال. فاللسان يتأثر بالكلام واللغة، ويؤثر فيهما؛ فهو يتأثر بهما، لأنه حصيلة كل ما يصدر عن الأفراد من أقوال وناتج مجموع السلوكات اللفظية... ومن جهة أخرى، فإن اللسان يؤثر فيهما، لأن المتكلم يحاول دائما أن يتقن أساليب التغيير وأن يحذوا حذو الفصحاء والبلغاء، إلى أن تصبح اللغة لديه ملكة راسخة وأداة طيعة لفكره"[1] .

لذلك لا يجب أن نخلط بين اللغة واللسان والكلام، فإذا كان اللسان عبارة عن نظام تواصلي (بمعنى معيار أو مجموعة من القوانين المتحكمة في التواصل البشري)، على أن يكون ذلك في بيئة لغوية متجانسة (مشتركة في الثقافة والحضارة... إلخ)،ويقنن اللسان التواصل البشري، للفرد المثالي (متكلم/مستمع). فإن اللغة هي تلك الملكة الإنسانية التي يتميز بها الإنسان عن باقي المخلوقات (مثل ميزة العقل).

فإذا استغل هذه الميزة فبإمكانه أن يصيب وبإمكانه أن يخطئ، فالمهم أن يتمكن من التعبير والتواصل. لذلك يمكننا أن نصف اللغة بالصحيحة أو الخاطئة، بينما لا يمكننا أن نصف اللسان بذلك لأنه أصلا مجموعة من القوانين الصائبة. أما عن الكلام فهو الإنجاز الفعلي للسان في الواقع، أي أنه الجانب التطبيقي أو العملي للسان، لذلك يمكننا هنا أيضا أن ندرس كلام الأفراد مقارنة القوانين التي يفرضها اللسان فنقول إن هذا الفرد طبق القاعدة أو اخترقها، تماما مثل السارق – مثلا – الذي يعرف أن السرقة غير مشروعة، لكنه بالرغم من ذلك يسرق. وألخص كل ذلك في هذه الجملة، المتكلم يتكلم (كلاماً) بالاستعانة بقوانين (اللسان) عن طريق ملكة (اللغة) .

1 د.حنفي بن عيسى، المرجع السابق، ص 66.

3.مستويات التحليل اللغوي :

إن الظاهرة اللسانية (اللغوية) (Le Phénoméne linguistique) تنكشف لنا من خلال مجموعة من المستويات أو الأبعاد التي تجسدها وتشكلها في حياة الإنسان من حيث هو فرد أو جماعة، وهي المفاهيم النظرية لجزئيات الظاهرة إذ تتمحور حولها الدراسة اللسانية الحديثة بهدف استكناه أسرارها. فمن أي ناحية يدرس اللسان ؟

يدرس اللسان من أبعاده الثلاثة وهي : البعد الصوتي والبعد الدلالي، والبعد التركيبي، أمّا البعد الصوتي فيخص تتابع الأصوات وترتيبها حسب قوانين اللسان المعين، بينما يتعلق البعد الدلالي بالمعاني أو ما يسمى بالأفكار أو المفاهيم، ويتمثل البعد التركيبي في تلك العلاقات الوظيفية التي تحدد طبيعة التراكيب اللسانية.

إن تقسيم النظام اللغوي إلى هذه المستويات أو الأبعاد يُراد منه :

1.تنظيم تصورنا للغة، وتمثل بنائها على نحو متسق[1].

2.تيسير العملية التعليمية، وزيادة العناية بلون معين في وقت معين، وهذه الأبعاد أو المستويات نلخصها فيما يلي :

1.3 المستوى الصوتي: يعد الصوت شكلا من أشكال الصوت التواصل القائم في عالمنا الواسع، نسمع بعضه من عناصر الطبيعة، وبعضه على ألسنة الطير والحيوان، كما نسمع بعضه، وهو المهم في دراستنا، في حديث الناس في البيت والشارع والجامعة، وغيره من الأماكن.

ولا نسمع الأصوات على نسق واحد، كما لا تكون على وتيرة واحدة، وإنما هي أنواع منها : القوي (كصوت الرعد، وزئير الأسد)، ومنها الضعيف الخافت (كصوت حفيف الورق والأغصان...) ومنها المزعج المنفر (كالصوت الذي نسمعه من بعض الآلات...) ومنها الرقيق المريح الذي تستريح لسماعه الأذن : كصوت النشيد والغناء...)، ومن هذا النوع الأخير الكلام الذي هو موضوع علم الأصوات.

---

1 د.فتحي إبراهيم خضر، اللغة العربية، المكتبة الجامعية، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، ط3، 2004، ص 13.

وعلم الأصوات فرع من مجموعة علوم تعرف بـ (العلوم اللغوية)، وهي علوم تضم إلى جانب الأصوات فروعا أخرى مثل : (علم الصرف، وعلم النحو، "التراكيب"). ولكل واحد من هذه العلوم اهتمام خاص بجانب معين من جوانب اللغة.فالمستوى الصوتي يدرس الأصوات بنوعيها طبيعية ولغوية.

فالطبيعية تظهر في جانبين، جانب فيزيائي وآخر فيزيولوجي.وأما اللغوية فتتعلق بالصوت داخل بنية لغوية معينة حاملة للفكر والدلالة[1] .

يشكل علم الأصوات قطب الدراسات اللسانية حيث لا يمكن الاستغناء عنه في مختلف الألسنة، خاصة وأن تلك الدراسات تقوم على مبدأ هام تتخذه منهجا من مناهجها المختلفة وهو مبدأ الانطلاق من الجزء إلى الكل في دراسة الظاهرة، وإذ إن الصوت يعد أصغر وحدة في السلسلة الكلامية منطوقة أم مكتوبة فإن أغلب الأبحاث في أصل اللغات انطلقت من دراسة الصوت وخير مثال على ذلك الدراسات الهندية.

إن البحث بدقة في أي مستوى من تلك المستويات لا يتم إلا بمراعاة الجانب الصوتي، فمن المحال مثلا دراسة بنية الكلمة دون معرفة الأصوات وتناسقها، أو أن تكتمل الدراسة التركيبية دون الاعتماد على بعض الصور الصوتية كأن يعرف التكوين الصوتي للكلمات داخل الجمل وخارجها، أو أن تدرك القوانين الصوتية الهامة التي تمثل كيان الجانب الصوتي[2].

ناهيك عن الجانب الدلالي الذي يرتكز بدوره على معرفة الصور الصوتية المختلفة للفونيمات وبعض الظواهر الصوتية : كالتنعيم، ولا شك أن الكثير من المعاني النحوية تقوم على أسس صوتية معينة: كالتغيرات التي تصيب أواخر الكلمات (تغير الحركة الإعرابية).

2.3 المستوى التركيبي : يرتبط هذا المستوى بالعلاقات الوظيفية التي تحدد نمط البنية التركيبية في مختلف الألسنة والتي تدرس ضمن ما يعرف بعلم التراكيب الذي يبحث في أقسام الكلمات وأنواع كل قسم ووظيفته

---

1 ديوان المطبوعات الجامعية، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، 2000، ص 11.

2 حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 1999، ص 277.

في الدلالة، وأجزاء الجملة وترتيبها وعلاقة أجزاء الجملة بعضها ببعض وطريقة ربطها، وتقسيم العبارة إلى جمل، وبالتالي فهو علم يجمع بين علمي النحو والصرف ويبحث في تلك العلاقات بين مختلف العلاقات التركيبية.

من المعلوم أنه يقصد بالمستوى النحوي التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا اعتدنا على تسميته "الوظائف النحوية" ولقد استوفت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية وتمكنت من خلال النحو من ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقة، تمكنت من خلالها من تفصيل الأدوار الوظيفية للكلمات.

غير أنه وعلى مستوى النص لم يكتب لهذه الدراسة تقف عليه مما حذا بالدراسات المعاصرة إلى التنويه بضرورة الاهتمام بنحو النص، خاصة بعد ظهور جهود "هاريس" الذي قدم من خلال تحليل الخطاب نماذج تجاوزت نحو الجملة[1].

يمكن تحديد نحو النص من وجهة نظر لسانيات النص على أساس أنه نقل لمستوى نحو الجملة إلى نحو النص[2] .

وليس يعني بالضرورة قولنا " نحو النص" ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذاك "الجانب التركيبي" الجمل في تعالقها وتشكيلها للمعنى، وهنا نذكر بفرضية البنية الكبرى (Macro Structure) التي ترى باحتواء كل نص جوهرا ظاهرا"[3]، يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحائه.

فالهدف من المستوى التركيبي إذن هو ضبط القوانين والقواعد النحوية والصرفية الإعرابية التي تحكم تركيب الجملة في لغة معينة.

---

1 صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، الطبعة الأولى، 2000، ص 51.
2 منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998، ص 119.
3 صبحي إبراهيم الفقي، المرجع السابق، ص 61.

3.3.المستوى الدلالي : تشير الدراسات اللغوية إلى أن الدراسة الدلالية قديمة قدم التفكير الإنساني[1]، حيث ظهرت لدى اليونان والهنود اهتمامات خاصة بالبحث الدلالي، وقد ساهم المفكرون العرب أيضا ببعض الدراسات حتى وإن لم تتطور خاصة مع "عبد القاهر الجرجاني" (ت 471هـ) في علم معنى المعنى.

لقد ظل البحث الدلالي في الغالب محدودا يقتصر على دراسة الألفاظ المفردة، أو الجملة دون أن يتنقل إلى تحليل النص بوصفه بنية كلية شاملة، ولم يظهر علم الدلالة الحديث إلا خلال القرن التاسع عشر[2].

خلال السبعينات توسع علم الدلالة حيث تحول تحولاً حاسماً من العلاقات إلى النصوص إذ كانت النصوص تعد تراكيب نظمية دلالية صادرة عن قواعد النص فأصبح الإشكال الجديد يتمثل في تعريف النصوص وتكوينها، فالقراءة لم تعد تشير إلى مشكلات التفسير النقدي بل صارت تعنى بالقضية الأساسية لتعرف استجابة القارئ كاحتمال داخل في الاستراتيجية النصية.

المبحث الثاني : البعد الثقافي :

I.مفهوم الثقافة : (La Culture)

كثيرا ما نصف من يمتلك سعة الاطلاع بأنه (مثقف) دون أن ندقق في مدى تطابق الوصف مع الموصوف، فيتم الجمع بين من يمتلك الثقافة بالمعنى السطحي، وبين من يمتلكها بالمعنى الجدي المعمق، ويعتقد بعض الدارسين بأن (الثقافة) تقف عند احتواء المعارف المتنوعة وحفظها.

1.1.الثقافة لغة :

يجمل (ابن منظور) (ت 711هـ) مادة (ثَ.قَ.فَ) في عدة معان منها : ثَقِفَ الشيء ثَقْفاً وثِقَافاً وثُقُوفة: حَذِقه، ورجل ثَقْفٌ وثَقِفٌ، ثُقُفٌ حاذِق فَهِم، وأتبعوه فقالوا : ثَقْفً، لَقْفٌ. ويقال ثَقِفَ الشيء وهو

---

1 أحمد مختار عمر، علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب، ص 17.

2 المرجع نفسه، ص 22.

سرعة التعلم، ففي حديث الهجرة : وهو غلام لَقِفٌ ثَقِفٌ أي ذو فطنة وذكاء. والمراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه... "[1].

من خلال التعريف اللغوي للمفردة نستنتج أن مصطلح الثقافة كان متداولا بين قدماء العربية بمعنى الفطنة والحذق وسرعة التعلم، فالثقافة من الجانب اللغوي تتطلب مهارة وخفة في سرعة التعلم إضافة إلى العمل المستمر مما يوصل صاحبها إلى الإلمام والوعي التام لما يحيط به.

2.1.الثقافة : اصطلاحا :

إن المعنى الاصطلاحي لكلمة "ثقافة" أوسع بكثير من معناها اللغوي مما يبرز صعوبة إيجاد تعريف جامع لها ذلك أن التعريفات الاصطلاحية لها اختلفت اختلاف توجه المعرفين وتخصصاتهم العلمية، وبناءً على ذلك فقد جاء مفهوم الثقافة في (معجم الفلسفة) على شكل مجموعة من الآراء والأفكار فهي : "كل ما فيه استنارة للذهن وتهذيب للذوق وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع وتشتمل كل المعارف والمعتقدات، والفن والأخلاق وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدها من الماضي وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر وهي عنوان المجتمعات البشرية"[2].

نستشف من هذا التعريف أن الثقافة تعد حصيلة مقومات شتى تكون في النهاية صورة معينة وشخصية خاصة لأي أمة، بكل ما تحمله من تصورات وأفكار، وآمال وتطلعات. لذا فإن ثقافة كل أمة تشكل عناصر مهمة بالنسبة لأبنائها، لأنها وثيقة الارتباط بالإنسان، وإكمال شخصيته من الناحيتين النفسية والروحية.

فقد اهتمت الأمم عبر تاريخها بنشر ثقافتها، وحمايتها من الانصهار في غيرها من الثقافات والسماح لغيرها بالحلول محلها.

---

1 ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، باب الثاء، مادة (ثَ.قَ.فَ)، القاهرة ، دار المعارف، ص 392.

2 د.إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، (1983م-1403هـ)، ص 58.

أما العالم الأنثربولوجي " تايلور" (Tylor) فقد عرّف الثقافة بقوله : "ذلك الكل المركب الذي يشتمل المعرفة والفن والأخلاق والقانون... وغيرها من القدرات والعادات والإمكانات المادية التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع"[1].

يتضح لنا جليا من هذا التعريف، أن الثقافة تنقسم إلى قسمين : قسم مادي يتضمن كل ما ينتجه الإنسان من مخترعات حسية، وقسم غير مادي (معنوي) يتضمن الأعراف والعادات والتقاليد والقيم والأخلاق، وهي عناصر سلوكية يمارسها الفرد خلال حياته.إذ يؤكد (تايلور) أن الثقافة أكبر من الأفراد وأنها نتاج الاجتماع الإنساني وأن الإنسان يكتسبها ويتطبع بها دون اختياره فهي تسيّره وتحدد ماهيته وترسم نمط تفكيره وتبني نماذج سلوكه وتصنع مسارات اهتماماته وترتب منظومة قيمه، فهو يكتسبها امتصاصا تلقائيا بوصفه عضوا في مجتمع، ولكن بالنسبة للكتاب المدرسي الأمر مخطط له؛ فواضعوه يقصدون به محتوى ثقافيا محددا تظهره اللغة.

فالثقافة إذاً لفظة متداولة لها تعريفات كثيرة ومتباينة لدى كثير من الفئات والطبقات الاجتماعية والمثقفين في مختلف الأمم والشعوب في العالم.

فكلمة "مثقف" ليست مجرد مصطلح عام يجب علينا أن نطلقه على صاحب شهادة علمية أخذته دوافع لجوئه لمقاعد الدراسة على تطبيق شروطها المنهجية – ليس إلا – كما يحدث عند كثير من خريجي المؤسسات التعليمية أو (المتعلمين). وليس هناك من دافع يجبرنا على الإيمان المطلق بأن نربطه مباشرة بشهادة "مثقف" لكي نوازن بين الكلمتين ما بين مستوى المفهوم العام والاصطلاح. إذ يمكن أن نؤمن أيضا هنا بالمقولة السائدة : "بأن ليس كل متعلم مثقفا، وليس كل مثقف متعلما".

تمثل الثقافة " كل القيم المادية والروحية – ووسائل خلقها واستخدامها ونقلها – التي يخلقها المجتمع من خلال سير التاريخ وبمعنى أكثر تحديدا، فإنه من المعتاد التمييز بين الثقافة المادية (أي الآلات والخبرة في ميدان الإنتاج وغير ذلك من الثروة المادية) والثقافة الروحية (أي المنجزات في مجال العلم والفن والأدب

---

1 د.رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 198.

والفلسفة والأخلاق والتربية...إلخ) والثقافة ظاهرة تاريخية، ويتحدد تطورها بتتابع النظم الاقتصادية والاجتماعية"[1].

وبناءً على هذا التعريف، فالثقافة من وجهة نظر بعض الباحثين مرتبطة ارتباطا كليا بالحضارة، وهناك من يرى أن الثقافة تختلف عن الحضارة، فالثقافة تقتصر على الأمور الاعتقادية والحضارة تقتصر على عناصر الرقي المادي للمجتمع، ولكنها العنصر الهام في عملية البناء الحضاري، فبمقدار شمولية الثقافة وتوازنها واستقرارها يرتفع عمود الحضارة، وتترسخ أركانها في المجتمع.

فيما يرى آخرون أن الثقافة تشمل الحضارة، وأن الحضارة تمثل الجانب الفكري أو المعنوي من الثقافة، ويمكن للمرء أن يرجح الثقافة أعم وأشمل من الحضارة لأن "الثقافة تتصل بحياة الأفراد والجماعات بجوانبها الفكرية والمادية، أما الحضارة فتتصل بقدرة الفرد والمجتمع على فهم الحياة والسيطرة عليها"[2].

ويتضح لنا جليا من هذا التعريف، أن الثقافة أوسع من الحضارة، فإن كانت الثقافة تمثل منظومة القيم الروحية والاجتماعية والأدبية والفنية لأي مجتمع فالحضارة تمثل التقدم العلمي والتكنولوجي في مجتمع ما.

وإذا كان العالم في زمن العولمة يتجه نحو حضارة علمية وتكنولوجية واحدة يمكن أن تسود العالم، بل لابد من المحافظة على تعدد الثقافات وخصوصياتها. ولا يمكن للمرء أن ينكر وجود قواسم مشتركة بين الحضارات، فالاختلاف : "الثقافي هو الذي يعمق الرؤى الحضارية الذاتية ويؤسس لقيم الحوار مع الآخر والتفاعل معه"[3].

فالتاريخ الحضاري يشهد بأن التنوع الثقافي كان سببا في ازدهار الحضارة الإنسانية والأمثلة على ذلك لا تعد ولا تحصى سواء بالنسبة للحضارة العربية والإسلامية، أو بالنسبة للحضارة الأوروبية القديمة والحديثة منها، فقد تفاعلت الحضارة العربية الإسلامية مع مختلف الحضارات الأخرى (الهندية، الفارسية، واليونانية)،

---

1 (وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين)، تأليف م، روزنتال، ب يودين الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، شباط، فبراير (2006)، ص 139، 140.

2 نادية العمري، أضواء على الثقافة الإسلامية، ط1، 1998، دمشق، سوريا، ص 16، 17.

3 محمد محفوظ، الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، المركز الثقافي العربي، 1999، ص 133.

فتشكل بذلك جوهر الحضارة العربية الإسلامية، وكذلك تفاعلت الحضارة الغربية (اليونانية) مع حضارات الشرق القديم، كما تفاعلت كذلك الحضارة الأوروبية الحديثة مع الشرق، وبالرغم من التمييز بين المفهومين: "فلا يمكن وصف الثقافة بمعزل عن مقومات الحضارة، ولا يمكن أن تقوم حضارة دون مراعاة ثقافات الأمم وتطلعات الشعوب، وعليه فالحضارة أو المدنية تأخذ مجموعة من السمات التي تعد مقياسا للتقدم والرقي في المجتمعات، ويكون الرقي أسرع من الجوانب المادية منه في الاجتماعية[1].

تميزت التحولات الدولية الأخيرة بزيادة عمليات الاتصال المتعددة الأوجه والمجالات بشكل تلاشت فيه الحدود بحيث أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة.

وقد نتج عن ذلك حالات من التعاون أو الصراع في أشكال غير مسبوقة، ويعتبر ذلك انعكاسا طبيعيا لتفاقم تداعيات ظاهرة العولمة ومن جهة أخرى تحول التنافس الذي كان سائدا بين الشرق والغرب إلى تفاوت صارخ بين الشمال والجنوب.

فالحديث عن الثقافة والحضارة والعلاقة القائمة بينهما، يتطلب الإشارة إلى مصطلح العولمة، التي ظهرت في الآونة الأخيرة، وكثر الحديث عنها على جميع المستويات، فقد أحدثت ضجة كبيرة ليس على الصعيد الدولي فحسب، بل على جميع الأصعدة، ساعدها في ذلك ضجة كبيرة ليس على الصعيد الدولي فحسب بل على جميع الأصعدة، ساعدها في ذلك ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات من خلال شبكة المعلومات العالمية (L'Internet) فهي خير مثال عن : "التطور العلمي السريع الذي يسير قنوات التواصل بين كافة سكان المعمورة، وجعلهم رغم تفاوتهم الحضاري يتمتعون بثمار هذه النهضة"[2].

يضم هذا القول في طياته التطورات المدهشة التي تعرفها مجالات الاتصال والتواصل عبر الأقمار الصناعية والحاسوب والأنترنت، وأن أهم مقوم يعتمد عليه – حاليا – هي المعلومات. فعصرنا إذن المعلومات، لذا فالعولمة الثقافية على رأي (عماد الدين خليل) : "مصطلح يعني في ظاهره ازدياد العلاقات المتبادلة بين

---

1 منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط8، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1996، ص 133.

2 ديوان المطبوعات الجامعية، الحضارة العربية الإسلامية بين التطور والتخلف، 1994، ص 165.

الأمم، سواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات، أو انتقال رؤوس الأموال، أو في انتشار المعلومات والأفكار. أما في حقيقة الأمر فإن معناه : تفكيك الأمم والدول والجيوش والمجتمع والأسرة وتجريد الفرد من القيم والأخلاق والمبادئ الدينية، ورفع الحواجز والحدود، أمام المؤسسات والشركات متعددة الجنسيات"[1].

فجوهر عملية العولمة ينطوي على ثلاث عمليات : "الأولى : تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح متاحة لدى جميع الناس والعملية الثانية : تتصل بتذويب الحدود بين الدول، أما العملية الثالثة : فتتعلق بزيادة معدلات التشابه والتجانس بين الجماعات الإنسانية أي هناك اتجاها لصياغة ثقافة كونية عالمية لها قيمتها ومعاييرها، الغرض منها ضبط سلوك الأمم والشعوب...وبالتالي دفع العالم نحو التوحيد في السمات والخصائص"[2].

فبعد أن كانت الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل ،أحيلت هذه المهمة في عصرنا هذا إلى المدرسة التي أخذت على عاتقها مسؤولية الحفاظ على ثقافة الشعوب ،ولهذا فإن التعليم يصنع المحيط الاجتماعي الملائم لازدهار الثقافة ونموها.

وبالتالي فإن التعليم هو التنمية، وهو الرحم الذي تزرع فيه الأجنة وتتعهد، لتنطلق في جميع مجالات الحياة، فالعملية التعليمية في مختلف مراحلها، ينبغي أن تكون لها فلسفة وأهداف ومحتوى، متجهة نحو تطوير قدرات الإنسان العقلية والفكرية، حتى يتسنى للطالب مواكبة التطورات العلمية الهائلة التي تشهدها البشرية في هذه الحقبة من الزمن، ومن المؤكد أن تطوير العملية التعليمية، بما ينسجم وتطورات العصر سيساهم بشكل نوعي وأساسي في إعلاء شأن الثقافة والمعرفة في المجتمع، ويضيف صالح بلعيد قائلا : "إن كل الأمم ترتكز على المضمون الذي تحمله منظومتنا التربوية، فهي التي تعمل التغيير والتطوير المساير للألفية القادمة، والتي سيحصل فيها تغيير جديد لأسلوب التفكير والعمل. لأن العولمة تحتاج إلى إبداع وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية والثقافية"[3]. فالأمم والمجتمعات الإنسانية المتقدمة، هي تلك الأمم والمجتمعات التي استطاعت أن

---

1 عماد الدين الخليل، تحديات النظام العالمي الجديد... جوهر العولمة وبديلها، (2003/8/6)، من على الموقع : (www.islamonline.net)
2 هويدا عدلي، العولمة والهوية الثقافية، مجلة دراسات (ليبيا)، العدد (10) خريف 2002م، من على المجلة على الشبكة، (www.diraseat.com)
3 د. صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004، ص 06، 07.

تعتني بتعليمها، وتسعى وفق العلمية الجديدة، وتوفير البيئات المناسبة لإبداع الطالب وتواصله الدائم مع العلم والثقافة.

3.1.علاقة اللغة بالثقافة :

اللغة بتعريفها البسيط هي وسيلة اتصال بين شخصين الهدف منها التفاهم، ولكي يحدث التفاهم فلا بد من الاشتراك في معرفة رموز هذه الوسيلة وما تحويه من معاني سياقية واجتماعية وثقافية متفق عليها مسبقا "ففي كل مجتمع، مهما كانت طبيعته وسعته، تلعب اللغة دورا ذا أهمية أساسية، إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء هذا المجتمع وهي في الوقت نفسه رمز إلى حياتهم المشتركة وضمان لها"[1].

فمعرفة معاني الكلمات وتراكيب الجمل دونما معرفة المعنى والاستخدام الثقافي والسياقي لكل كلمة وتركيب هي معرفة ناقصة وإن أجاد متعلم اللغة التحدث بطلاقة والواقع أن العلاقة بين اللغة والثقافة "علاقة متبادلة ومتفاعلة، ذلك أن اللغة تتأثر بتطور المجتمع من جهة، ومن جهة ثانية تفعل في الواقع المجتمعي. فهي بمثابة دليل لهذا الواقع"[2].

بناءً على هذا فإنه يمكن القول أن الارتباط بين اللغة والثقافة كبير جدا، وأن قوة ومتانة هذا الارتباط تشير إلى أن العلاقة بين اللغة والثقافة، وأن التقارب والتشابه بين الثقافات ينعكس تأثيره على مدى مصداقية التواصل الثقافي من خلال اللغات.

اللغة هي التصاق وجداني بالذات البشرية بوعي وبدون وعي وهي رمز للهوية الوطنية وحتى القومية، واللغة ليست حرب الكلمات بل هي بوتقة الحضارة والتاريخ والتراث للشعوب والأمم الحية، وإن ما يسهم في إثراء اللغة وانتشارها هو تطوير الثقافة.

---

1 إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، بيروت، 1983، ص 159.

2 ميشال زكريا، الألسنة المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، ط2، بيروت 1983، ص 221.

وعلى العموم فإن اللغة السلمية في تركيبها وأدائها ووضوح معانيها خير أداة لنقل الثقافة وهي في الوقت نفسه خير معين على تطوير الثقافة، لأنها بما تركزه في عقول الناس من ألفاظ محددة المعاني شاملة الألوان المعرفة، تصبح أداة فاعلة لنشر الفكر وتزويده بالمعطيات التي تساعد العقل على أداء وظيفته على أكمل والوجوه.

إذن علاقة اللغة بالثقافة جدلية؛ تنفعل اللغة بالثقافة، وتنفعل الثقافة باللغة، وكلما تعمقت هذه العلاقة ازدهرت اللغة وازدهرت الثقافة.

إن العمل على تقديم تربية ذات نوعية موجهة للمستقبل ومسلحة بالقيم الثقافية والاجتماعية وجعل المنظومة التربوية مسؤولة عن ذلك، فهذا يستلزم نظرة للبرنامج الذي يدعم ويؤكد توجه المنظومة التربوية، والبرنامج في حقيقة الأمر هو جزء من أجزاء المنهج.

2.المنهج :

1.2.تعريف المنهج :

هناك العديد من التعريفات لكلمة منهج، وفيها ما تشابه وما تناقض، إضافة إلى أن المنهج عرف اجتهادات سعت ومازالت تسعى إلى تطويره، ذلك لأنه عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية.

والذي يجدر بالذكر هنا، أن المنهج مهما اختلفت تعريفاته فإنه يظل تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للمتعلم من مهارات، وما يمكن أن ينمي لديه من قيم واتجاهات، فالمنهج هو صورة المنظومة التربوية لأنه يعكس الأهداف العامة التي تسعى إليها هذه الأخيرة وبطبيعة الحال من بينها تنشئة الفرد على ضوء القيم الاجتماعية.

1.1.2.مفهوم المنهاج لغة :

المنهاج كلمة قديمة، ظهرت عند اليونان وكانت بمعنى : "الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هي (Curriculum) وهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناه: مضمار سباق الخيل"[1].

كما وردت لفظة "منهاج" أيضا في المعاجم العربية كمعجم "محيط المحيط" ومعجم "مقاييس اللغة"، ومعجم "لسان العرب".

جاء في معجم "مقاييس اللغة" في باب (النون والهاء) "النهج، الطريق، ونهج لي الأمر، أوضحه وهو مستقيم، المنهاج، والمنهج: الطريق أيضا، والجمع المناهج"[2].

ويقول (ابن منظور) "المنهاج هو الطريق الواضح، واستنهج الطريق، صار نهجا، ووردت أيضا في حديث العباس – رضي الله عنه – ، "لم يمت رسول الله – صلى الله عليه وسلم– ، حتى ترككم على طريق ناهجة، أي طريق واضحة بينة. والنهج: الطريق المستقيم"[3].

كما وردت في التنزيل العزيز بمعنى الطريق البيّن لا لبس فيه ولا إبهام في قوله تعالى:"لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً"[4].

2.1.2.اصطلاحا :

يعرف المنهاج بأنه: "خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة منفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة تعليمية"[5].

---

1 عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000، ص 22.

2 أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، مجلد05، ط1، مادة (نَ،هَ،جَ)، دار الفكر، ص 150.

3 ابن منظور، لسان العرب، المجلد السادس، باب النون، مادة (نَ،هَ،جَ)، دار المعارف، ص 4312.

4 سورة المائدة، الآية 48.

5 رشدي أحمد طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم العربية إعدادها، تطورها، تقديمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 28.

كما يعرف بأنه : "مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها"[1].

والمعنى الذي نفهمه من هذين التعريفين هو طريقة يتم من خلالها تزويد الطلاب بالخبرات المعرفية الوجدانية والنفسية التي تمكنهم من فهم المادة التي تعطي لهم، وكذلك الأمر بالنسبة للغة العربية حيث تمكن التلميذ من الاتصال بهذه المادة وفهم الثقافة التي تعملها ومختلف القيم التي تحملها نصوصها. ويعرف كل من "روبير غاليسون" (ROBERT GALISSON) و"دانيال كوست" (DANIEL COSTE) المنهاج بأنه :[2]

بمعنى أن المنهاج هو مجموع العمليات العقلية المبنية على المبادئ أو فرضيات لسانية ونفسية وبيداغوجية متناسقة، تستجيب لهدف محدد.

والتعريف الذي نستخلصه من جملة تلك التعاريف هو أن المنهاج يعني جميع الخبرات النظرية والتطبيقية التي توفرها مؤسسة من المؤسسات داخلها وخارجها بقصد النمو الشامل والمتكامل للمتربي بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطر لها. والمنهاج التربوي مفهومان : مفهوم تقليدي ومفهوم حديث.

2.2.المفهوم التقليدي للمنهاج :

كان المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن :"المعلومات التي تقدم للطلاب في مادة معينة : الرياضيات، الأدب، التربية الفنية

فركز اهتمامه بذلك على المادة الموجودة في الكتاب المدرسي المخصص لكل مادة"[3].

---

1 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط المناهج ، دار الفكر العربي، 1999، ص 19.

2 Méthode ; n, F, une « méthode » et une somme de démarches raisonnés basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothéses linguistique psychologique, pédagogique et repondant à un objectif déterminé ».

Robert Galisson et Daniel Coste , Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, P 341.

3 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود ، المرجع السابق، ص 19.

فقد ركز المنهج بهذا المفهوم على المقرر المدرسي، وما تضمنه من معلومات، وبالتالي يؤدي إلى : "إهمال التلميذ الذي هو الأساس في بناء المنهج وكذلك التركيز على إكساب التلاميذ المعلومات أدى إهمال توجيه سلوك التلميذ وكذا ميوله وحاجاته النفسية والاجتماعية"[1].

أما الانتقاد الذي وجه إلى هذا المفهوم كما جاء في (بيداغوجيات2003) أنه" يخطيء الكثير عندما يظنون أن (المنهج) هو ما يدرسه الطلاب على مقاعد الدراسة من مواد تشغلها كتب مدرسية، وبالتالي فقد استدعت الحاجة إلى مفهوم المناهج أوسع بكثير أن يقتصر على هذا المفهوم الضيق"[2].وبالتالي فقد استدعت الحاجة إلى مفهوم حديث للمنهج.

3.2. المفهوم الحديث للمنهاج التربوي : بعد التعرف على المنهاج بمفهومه التقليدي نتعرض الآن إلى المنهاج بمفهومه الحديث، فهو : "جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان ذلك داخلها أو خارجها"[3].

وعرفه "كاربي وكوك" (kearny and Cook) أنّه:" كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة"[4].

ومن خلال هذين التعريفين أو من خلال المفهوم الحديث للمنهاج نجده يرتكز على العناصر التالية: المتعلم، الخبرات المعرفية، الوجدانية، النفسية، الاجتماعية،(الخبرات بكل أنواعها).

إن المنهاج له منطلقات تبنى على أساسها خطته في تقديم مادة معينة أو مجموعة من المواد، وتعتبر هذه المنطلقات بمثابة المصادر الأساسية التي تشتق منها الأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة إذ لا بد أن تتبع هذه المصادر من فلسفة المجتمع وفلسفاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية كذلك لا بد أن ينطلق المنهج من طبيعة المادة الدراسية فلسفتها وكذا طبيعة المتعلم[5].

---

1 المرجع نفسه، ص 20.

2 المركز الوطني للوثائق التربوية، بيداغوجيات، 2003، ص 43.

3 عبد الحافظ سلامة، المرجع السابق، ص 27.

4 محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر بالمنصورة، سنة 1998، ص 35.

5 كوثر كويك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، 2001، ص 14، 15.

3.منطلقات المنهج :

1.3.العوامل الاجتماعية ومظاهر التراث :

يعتبر هذا العامل أقوى الأسس تأثيرا على مخططي المنهج وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وقيمه ومشكلاته التي يتميز بها عن غيره من المجتمعات الأخرى، فلا بد أن يوضع المجتمع في إطار احتياجات المجتمع وأهدافه وموارده وهو ما موجود وسائد فيه من قيم وتقاليد وما يعتز به من تراث وعادات، كما أن للمجتمعات أيضا ما يميزها من ثقافات ومظاهر حضارية، وللحفاظ عليها يعمل المنهج على ترسيخها في أذهان الجيل الجديد ،و هنا نتساءل هل يحتوي النص المدرسي على أبعاد لغوية ومظاهر الثقافة والحضارة ؟

2.3.الأساس الفلسفي :

يلعب هذا الأساس دورا مهما وكبيرا في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه وانتقاء محتواه وأنشطته التعليمية وأساليب تقويمه، فالفلسفة تعد الإطار النظري لحياة الإنسان بينما تمثل التربية إطارها العملي، ولأن فلسفة الشعوب تختلف وتتمايز من مكان إلى آخر فكذلك تختلف الإطار التطبيقي لها : "حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها أو محتواها، وكذلك الأمر بالنسبة للمواد في حد ذاتها، فتختلف فلسفة وطبيعة مادة الأدب عن فلسفة وطبيعة مادة الرياضيات كما تختلف المادة نفسها تبعا لمراحل عمر التلميذ والمرحلة التعليمية"[1].

3.3.الأساس المعرفي :

وهو : "مجموعة المعارف والمعلومات والعلوم التي سيتضمنها المنهج المدرسي كمحتوى وبطبيعة الحال فإن المحتوى يتناسب والأساس الاجتماعي والفلسفي فهدف المربين والمعلمين هو تزويده الطلاب بالمعرفة والتعليم، والمعرفة موجودة في العالم المحسوس من حولنا، فيركز المنهج على تعليم الأشياء الموضوعية والعلمية"[2].

بناءً على التعريف السابق يمكننا القول، بأن المنهج هو أداة وطريق يتوصل من خلالها المعلم لتحقيق غرض أو هدف معين، مسطر من قبل، ومن ثمة فإن قيمته الحقيقية لا تقاس إلا بما حققه من الأهداف ذلك

---

1 يُنظر، الدمرداش عبد الحميد سرحان، المناهج المعاصرة، ط5، مكتبة الفلاح، 1985، ص 144.

2 المركز الوطني للوثائق التربوية، المرجع السابق، ص 47.

إذا نحن أردنا فعلا، أن نصل بطلابنا إلى المنزلة التي يرجوها كل من الطالب وأسرته ومعلميه. و عليه فإن قيمته تكمن في مدى تنفيذه عمليا على أرض الواقع.

4.3.طبيعة المتعلم وخصائص نموه :

ونعني به : "مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله والتي يجب على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها"[1]،ذلك أن المتعلم مركز الاهتمام في المنهج، وليست المادة الدراسية، فالمنهج يجب أن يساعد المتعلمين على النمو المتكامل من جميع جوانبهم الجسيمة والعقلية والخلقية، كما يساعد على اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ورغباتهم.

فعلى مخططي المناهج أن يضعوا في الحسبان طبيعة التلميذ الذي سيوجه له المقرر المدرسي، فمعرفة الخصائص المميزة لشخصية التلميذ تساعد مخطط المنهج على اختيار مكونات هذا المنهج بحيث تتلاءم مع هذه الخصائص.

4.المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة :

للمدرسة دور اجتماعي"فهي مصدر إعداد الأفراد لمجتمع أحسن حالا من مجتمعنا الحالي والمعيار الذي تنفذه المدرسة في ذلك هو معيار القيم، وهدفها في ذلك هو إخراج جيل يمكنه أن يهيئ نفسه للتغيرات المدنية وأن يعيش خارج المدرسة بمواصفات معيارها القيم المثالية"[2].

والمنهج الحديث يعمل على قيام المدرسة كمؤسسة تعليمية تتعاون مع المؤسسات الأخرى غير الرسمية كالأسرة والتي تساعدها على عملها في التعليم والتربية، وبذلك فالمدرسة لا تعمل في فراغ، وإنما تشترك معها مؤسسات اجتماعية أخرى، تتعاون فيما بينها لتحقيق تربية الأفراد وتنشئهم تنشئة اجتماعية تناسب واقع المجتمع وأهدافه، ومن أهم هذه المؤسسات الأسرة.

---

1 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود، المرجع السابق، ص 17.

2 صالح عبد العزيز، في طرق التربية وطرق التدريس، ج3، ط6، دار المعارف، القاهرة، ص 184.

وثانيها هي مهمة التربية[1] "والتربية دون شك ناقصة إذا اهتمت بكل شيء وتركت الأخلاق، فالأخلاق ليست مهمة فحسب ولكنها الهدف من التربية، فإذا نحن بلغنا هذا الغرض نجحنا في مهمة التعليم، وإذا أخفقنا في مهمتنا ومتى تعلمنا كيف نؤدي واجبنا في هذا النوع من التربية حلت أكبر المسائل التي تعترضنا"[2].

ليس هناك من ينكر أن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد المواطنين للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع. فلكل مجتمع مشكلات و عادات وتقاليد وقيم ومقدسات يعتز بها ويحافظ عليها ويخطط لتطويرها وفق آماله وإمكاناته كما أن لكل مجتمع مشكلاته التي يسعى إلى حلها و آمال يطمح لتحقيقها.

أمام التغير المتسارع، الذي هو أحد ملامح هذا العصر فالحياة الثقافية والقيم والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغيير والتحول عدة مرات لا من جيل إلى آخر فحسب، بل في حياة الجيل نفسه، وأمام وسائل الاتصال الحديثة من صحافة وإذاعة وتلفزيون ستزول الحدود السياسية فالاتصال الآن أصبح عن طريق الأقمار الصناعية، والدول العربية ومثلها (الجزائر) لا تملك وسائل الرقابة التي تمنح مثل هذه الاتصالات.

إذا فمصير أي دولة يتوقف على الطبيعة التي تعد بها أجيالها تربويا وتعليميا، فبينما نتحدث عن متطلبات العصر القادم التي تفرض وتحتم تهيئة الفرد وبالتالي المجتمع القادم لمواجهة المتغيرات وقيم تختلف عن مقومات الحياة المعاصرة، وصدق علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) حين قال : "لا تربوا أولادكم على أخلاقكم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم".

وهذه المهمة موكلة بالدرجة الأولى للمدرسة، فهذه الأخيرة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤوليتها بتربية التلاميذ وإمدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة، وهذه الجهود وغيرها تبقى موكولة أولا إلى وزارة التربية.

---

1 شبل بدران وفاروق محفوظ، أسس التربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، 1988، ص 55.

2 عطية الإيراسي، الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط2، البيان العربي، 1958، ص 209.

5.المنهج ومشكلات المجتمع :

يواجه المجتمع في تطويره وانتقاله من مرحلة إلى أخرى بعض المشكلات وهذه الأخيرة ليست كلها على نمط واحد ومن نوع معين، ويمكن تقسيم مشكلات المجتمع إلى نوعين : أولها : مشكلات بيئية تعتمد حلولها على الحقائق التي يكتشفها العلم مثل : (مشكلة مياه الشرب، أو مشكلات الطاقة، أو أزمة المواصلات) وثانيتها : مشكلات فكرية أو فلسفة جدلية ناتجة عن الصراع بين القيم القديمة أو الجديدة.

فقد أصبحت المؤسسة التعليمية هي الفاصل بين التلميذ والواقع الاجتماعي بإيجابياته وسلبياته، ومن المعلوم أن مجتمعات العالم الثالث ومنها المجتمع الجزائري الذي يحاول الالتحاق بالركب الحضاري فهو في مرحلة انتقالية، وهذه المرحلة تعاني من مشاكل جمة، وقد صنفها (صلاح خضر) بـ : "مشكلات موضوعية تعتمد في حلها على الحقائق العلمية منها مشكلة مياه الشرب، ومشكلات جدلية تتعلق بالقيم الاجتماعية، وهذا النوع من المشاكل يتطلب تدخلات وتوضيحات كثيرة ومن هذه المشاكل : المرأة ودورها في المجتمع"[1] . وهذه المشكلات تتطلب نوعا من الأحكام التي تقوم على تفضيل بعض القيم على أخرى، فلن يتأتى للمجتمعات تقدمها، إلا إذا وجدت حلول لهذه المشاكل لأنها تمثل نقطة ضعف فبصلاح المجتمع يكون صلاح الأمة كلها.

وقبل أن نتطرق إلى تحديد الأبعاد اللسانية والثقافية للنصوص الأدبية المقترحة والمسطرة في المرحلة الثانوية، نرى أنه من اللازم أن نقف على مفهوم النص.

المبحث الثالث : مفهوم النص :

إن تحديد ماهية النص بوصفه مصطلحا لسانيا يضطرنا إلى الوقوف أمام زخم هائل من التعاريف تستند في معظمها إلى وجهات نظر خاصة، ومنطلقات ومرجعيات مختلفة، فهو من وجهة النظر البيداغوجية يعد: " وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم

---

1 صلاح خضر، قرارات في مناهج وطرق التدريس، م1، دار العربية للنشر، ص 56.

أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية"[1].

ويمكن القول : إن النص لا يخرج عن كونه مادة متعلمة ومادة ثقافية إنسانية إلا أن ذلك لم يمنعه كونه مادة تربوية خلقية تحمل أبعادًا، ومن هنا : "يكون النص محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص يحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها"[2].

مما سبق نرى أن للثقافة الدور البارز والمهم في تمييز النصوص فقد تجعل كتابة ما نصا وقد تجعل كتابة أخرى لا ترتق إلى مرتبة النص، وعليه فقد تعددت قراءة النص، وتنوعت مفاهيمه، وتلونت بتلون النظريات الأدبية والمدارس النقدية وبحسب الخصوصيات الثقافية والنفسية والحضارية، التي تميز دارسا عن دارس آخر.

---

1 د. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007، ط1، ص 129.

2 المرجع نفسه، ص 130.

خلاصة

على قدر ما يعتقد البعض أن الدرس الأدبي لا سيما النص المدرسي على قدر من السهولة، فهو كذلك على نفس القدر من التعقيد، فقد اعترف أساتذة الأدب العربي، أن الدرس الأدبي فيه من الصعوبة ما يغيب حتى عن الأستاذ نفسه، ولتسهيل عملية تعليمه فإن الأساتذة يركزون أساسا على الأهداف.

فالهدف يبرر الوسيلة، وبالوسيلة نصل إلى سلوك قابل للملاحظة والقياس وهو الغاية من التعليم ككل.خاصة وأن المجتمع حينما يضع أولاده عهدة لدى المؤسسة التعليمية فإنه لا ينتظر منها مجرد تلقينهم المعارف والمعلومات في اللغة والحساب والتاريخ وغيرها من المواد، بل ينتظر منها أيضا إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين وتزويدهم بقيم مجتمعهم وما يحتاجون إليه للنجاح في حياتهم الاجتماعية.

ومن هنا تبرز مدى صعوبة عملية التعليم، فهل الهدف منها:

إيصال الإرث الثقافي والاجتماعي وما يتضمنه من قيم وأبعاد للتلميذ ؟

أوأنه تكييف الفرد وإعداده لمهنة معينة ؟

أو تطوير أساليب تفكيره وعمله ووجدانه ؟

أم هو كل ذلك؟.

للإجابة عن هذه التساؤلات نفضل الحديث عن الأهداف العامة من تدريس النصوص في المرحلة الثانوية على اعتبارها مرحلة نضج يكون فيها التلميذ قادرا على تذوق النصوص الأدبية على اختلاف أجناسها.

الفصل النظري

الفـصـل النظري : أسس انتقاء المقرر الدراسي ومختلف مضامنيه
مقدمة
المبحث الأول : عناصر بناء النص المدرسي (الدرس الأدبي)
I.الأهداف
II.المحتوى : « Le Contenu »
III.الطريقة
VI.الكتاب المدرسي
المبحث الثاني : أبعاد النص المدرسي في ضوء واقع المجتمع
1.الهدف من تدريس النصوص في المرحلة الثانوية
2. الغرض من تدريس مادة النصوص
3. قواعد انتقاء النصوص
4. المطالعة الموجهة
المبحث الثالث : المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية
1. تنظيم المحتوى ومعايير اختياره
2. معايير اختيار المحتوى اللغوي
3.الأهداف التربوية لمقرر اللغة العربية في المرحلة الثانوية
الخلاصة

المقدمة :

حاولنا في بداية البحث وضع موضوع الدراسة في إطاره النظري وذلك من خلال مقاربة الموضوع بالمفاهيم العلمية، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أسس انتقاء المقرر الدراسي (الأهداف، المحتوى، الطريقة والكتاب المدرسي). و تحديد أبعاد النص المدرسي لا سيما اللغوية والثقافية منها في ضوء واقع المجتمع، متخذين المرحلة الثانوية أنموذجا.

كما نصف بعض المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية التي تساعد في تنمية القدرة الفكرية للمتعلمين.

وكخطوة إجرائية ارتأينا أن نعرض لواقع الأهداف العامة والخاصة التي تعتمدها المنظومة التربوية، وذلك بنوع من التحليل والمناقشة. كما يهدف هذا الفصل إلى محاولة بناء مراجعة علمية وبيداغوجية صارمة في ملاحظاتنا الميدانية وتحليلنا لمحتويات المنهاج المدرسي، لتكون مرتكزا لدراستنا التطبيقية في الفصل الثالث.

المبحث الأول : عناصر بناء النص المدرسي

1. الأهداف :

تغير مفهوم الأدب عبر التاريخ، ومال بعض الباحثين إلى توسيع معناه إلى حد إدخاله في ميدان الكتابات التشريعية والدينية و مال البعض إلى تضييقه ليصبح مقصورا على علوم العربية إلى أن أصبحت كلمة الأدب وقفا على الشعراء والكتاب.

كما هو معروف ومسلم به أن الهدف من تدريس أي مادة تعليمية هو إحداث تغيير في سلوكات الطلاب، والأدب في ذلك شأنه شأن أي مادة تعليمية أخرى القصد من تدريسها إحداث تغيير قد يكون في الفكر أو المعتقدات أو في العادات والتقاليد.

إن التربية تستمد مشروعيتها ووجودها وطبيعة كيانها في وجود أهداف تسعى إلى تحقيقها، ولأن المنظومة التربوية جزءا من المجتمع الذي ينتظر من المدرسة أن تنتج نمطا من المواطنين يتماشى وفلسفته ومعتقداته وأخلاقه ونظامه السياسي والاقتصادي، وهذا النمط لا يتجلى إلا من خلال تحقيق الأهداف التي رسمها المجتمع وبالتالي يصل إلى تحقيق سعادته ما دام يحقق أهداف مجتمعه، إذا لكل تعليم هدف ولكل مادة هدف عام ولكل درس هدف خاص.

1.1.الهدف لغة : جاء في تعريف الهدف:" أنه الغاية والعمل على بلوغها، وما يتركز عليه التفكير"[1] .

2.1. الهدف في المجال التربوي :

يقصد به:" الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة"[2].فهو يتطلب تصميم بطاقة سير الدرس تحديد أهداف في صورة نتائج يتوقع الأستاذ

---

1 أنطوان لقمة، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط1، دار المشرق، لبنان 2000، ص 1476.

2 رشدي أحمد طعمية، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ط1، 2000، دار الفكر، ص 56.

حدوثها في سلوك المتعلم بحيث يمكن قياسها وهذا ما يعمل به من طرف جميع الأساتذة بعد اطلاعنا على طريقة عملهم أثناء التدريب الميداني.

جاء في تعريف بلوم (Bloom: 1968) للهدف بأنه : "صياغة صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية"، في حين عرفه ماجر (Mager:1972) بأنه : "سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة، وهو كذلك قصد مصرح به يصف التغيرات التي نريد إثارتها لدى التلميذ"[1].

فيكون الهدف حسب هذين التعريفين هو عبارة عن صياغة تصف التغير الذي تحدثه على مستوى سلوك المتعلم وآدائه.

3.1.أهمية الأهداف التربوية :

إن أهمية الأهداف التربوية في كل عمل تربوي ليست بحاجة إلى تأكيد ذلك أنها تمثل نقطة النهاية أو الثمرة التي بذلت من أجلها الجهود والمساعي، وما تزال تبذل من أجل تكوين الإنسان الذي قال عنه (جون جاك روسو) (1776-1878) (Jean Jacques Rousseau) "مهمتي الأولى أن أعلم تلميذي كيف يعيش ومتى تعلم ذلك، فعندي لا يهم أن يكون طبيبا أو جنديا أو محاميا، فعندي يجب قبل كل شيء إنسانا وقد تنقله الأقدار من مكان إلى آخر كما يحلو لها، لكنه سيكون كفئا دائما لمركزه"[2].

لقد حازت الأهداف التربوية قدرا كبيرا من الاهتمام في منهاج الأدب العربي بالمرحلة الثانوية حيث عمد منظرو المناهج تصديرها في الكتب والتصريح بها في بداية كل درس ،بعد ما كانت الأهداف معلومة فقط من طرف الأستاذ الذي يعمل على تحقيقها أصبحت معلومة أيضا لدى التلميذ، فاقترب هذا الأخير من صلب العملية التعليمية التعلمية.

فالهدف يحدد مسار العملية التعليمية لكل من الأستاذ والتلميذ على حد سواء.

1 أرزيل رمضان، حسونات محمد، استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، ط دار الأمل، ص 58، 59.
2 المرجع نفسه، ص 58.

4.1.مصادر اشتقاق الأهداف :

يجمع الباحثون و منظرو التربية على أن المنظومة التربوية وليدة المجتمع و منه فإن صياغة مقرراتها ووضع أهدافها لن تخرج عن الإستراتيجيات التي يتبناها المجتمع في مجالات التربية و الثقافة والاجتماع.

1.4.1.فلسفة المجتمع وحاجاته :

تعتبر فلسفة المجتمع المصدر الأول لاشتقاق الأهداف، إذ إن التربية تعمل بكافة مؤسساتها وطاقاتها وإمكاناتها على المساهمة في خلق جيل جديد يتشبع بفلسفة المجتمع ويسير في طريقها، كما أن حاجات المجتمع تمثل هي الأخرى مادة ومصدر اشتقاق الأهداف[1].

وقد وضح أساتذة الأدب العربي لنا أن الأهداف مستمدة من الواقع ، فلن تخرج عن فلسفته وعن حاجاته فهي دائما على خط تواز مع اتجاهات المجتمع ومشكلاته.

2.4.1.طبيعة المادة الدراسية :

من الضروري وعي المعلم بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب فأهداف القراءة غير أهداف التعبير[2].

3.4.1.طبيعة المتعلم :

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والركيزة الأساسية التي تبنى عليها المناهج، ويمثل مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف، لذا يجب معرفة المتعلم ومراعاة قدراته واستعداداته وميوله، وحاجاته وعاداته واتجاهاته ومشكلاته[3].

---

1 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود، المرجع السابق، ص 78.

2 رشدي أحمد طعمية، محمد السيد مناع، المرجع السابق، ص 56.

3 حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، المرجع السابق، ص 79.

فضرورة تعرف المعلم على الجوانب النفسية الخاصة بالدارسين ودوافعهم من تعلم اللغة العربية وحاجاتهم وميولهم الأدبية وقدراتهم ومستوياتهم المعرفية وغير ذلك من الجوانب السيكولوجية للمتعلم تمكنه من أن يضع أهدافا تتناسب وهذه المميزات، وبالتالي تلقى صدى لدى المتعلم واستجابة إيجابية.

"فالمدرسة الناجحة في نظر المراهق هي التي تؤكد على النمو الاجتماعي والعاطفي بنفس الدرجة التي تؤثر فيها على النمو العقلي"[1].

4.4.1.فلسفة التربية :

تنبع فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، كما أنها تعتبر مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف، فإذا كان المجتمع ديمقراطيا فإن التربية مطالبة بأن تسير على نفس الدرب فتقوم على مبادئ الديمقراطية، ويتطلب ذلك احترام شخصية الفرد وطريقته، وحيثما رفع المجتمع شعارا، فإن فلسفة التربية تتجه في نفس اتجاه المجتمع وبالتالي فإن ذلك ينعكس على صياغة الأهداف التربوية التي تركز على إكساب التلاميذ بعض المعلومات والمهارات والاتجاهات التي ترتبط دائما بالاتجاه نفسه الذي توجه نحوه المجتمع والتربية"[2].

5.4.1. الاتجاهات المعاصرة في التدريس :

ينبغي أن يكون المعلم على وعي بالجديد في ميدان التعليم، حيث تظهر أساليب وطرق جديدة في التدريس يجب مسايرتها لأن غرض التجديد بطبيعة الحال التحسين[3].

ففي كل يوم جديد تظهر وتبرز طرق وأساليب جديدة، لا تخرج عن هدف وغرض واحد هو الغرض التعليمي الكامل والشامل للتلميذ.

---

1 كاميليا عبد الفتاح، المراهقون وأساليب معاملتهم، القاهرة، ط1، 1998، ص 23.

2 المرجع نفسه، ص 23.

3 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود، المرجع السابق، ص 79.

2.العلاقة بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية :

كما أوردنا سابقا أن الأهداف من حيث الشكل تنقسم إلى عامة وخاصة، فالأهداف العامة تمثل الأهداف التربوية والأهداف الخاصة تمثل الأهداف السلوكية ويتوسط بين هذين المستويين مستوى آخر هو المستوى المتوسط والذي يمثل الأهداف التعليمية."فالأهداف العامة أهداف تربوية غير محددة وصعبة القياس وبالتالي لن تصلح لأن تكون مرشدا لواضع المنهج المدرسي ولن تصلح لأن تكون مصدر تقويم للأستاذ، و عليه فأحسن إجراء هو أن نشتق منها أهدافا أكثر تحديدا وأوضح صياغة والتي تمثل الأهداف التعليمية فتمكن واضع المنهج من اختيار المحتوى المناسب، كما تمكن الأستاذ من قياس مستوى التلميذ وتحدد طريقة لتعليم هذا التلميذ"[1].

وتعتبر الأهداف التربوية أوسع مجالا ذلك لأنها أهداف مشتقة من الاتجاهات السائدة في مجتمع ما، فإذا كان المجتمع إسلاميا فيجب أن تشتق الأهداف التربوية من العقيدة والإيمان فلا يمكن تحقيق الأهداف التربوية هذه إلا إذا قمنا بترجمتها إلى أهداف تعليمية"[2].

والسؤال الذي يطرح نفسه، هل تضمن الكتاب المدرسي الجديد الذي وجه إلى السنوات الثلاث (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة) ثانوي أهدافا تربوية مستمدة من الواقع ؟

3.الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع :

للتربية مصادر ومقومات تعتبر البنية التحتية للبناء التعليمي بشقيه المادي والثقافي، هذه المقومات تكمن خلف مظاهر السلوك البشري بصورة مباشرة أو غير مباشرة ومنها تصاغ الدساتير ومنها نستقي المواثيق ونشتق الأهداف التي تحكم سياسات الإنتاج في المجالات المختلفة، وعلى حد قول (جبرائيل بشارة) : "إن هدف التربية سيأخذ الوضع والحال نفسه ما دام الهدف هو الغاية، وهذه الأخيرة لن تخرج عن حدود المجتمع

---

1 بشارة جبرائيل، المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد الأدبي، بيروت، 1983، ص 138.

2 مهدي محمد سالم بن محمد الحليبي عبد اللطيف، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، 1998، ص 243، 244.

الذي نشأت فيه فهي تعنى بهذا المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية التي تقوم عليها، وكذا مسايرة التطور الذي يسري في هذ المجتمع"[1].

إذ تمثل فلسفة التربية في نهاية المطاف حصيلة روافد شتى تشرح مبادئ وأساليب وأهداف كل مجتمع حسب خصوصياته التاريخية وأوضاعه السياسية وثوابته الدينية ومسيرته الاقتصادية.

وإذا ما عدنا إلى نقطة البداية فإن الأصل في وجود هدف للتربية هو حاجة كل فرد للتربية والتعليم والتمتع بالتراث الشعبي والفني والتمسك بالقيم الدائمة في مجتمعه واكتساب المهارات وتقدير الفنون والعلوم...إلخ.

وهذا ما يمكن أن ندعوه على حد قول (حنا غالب) : "بالهدف الأسمى الذي يمثل الاكتمال الشامل للشخصية البشرية"[2].

4.الهدف من تدريس الأدب :

كلنا يعرف أن الأدب بنوعية شعرا ونثرا هو تعبير عن تجربة شعورية تتبع من تصور فنان يؤلف قطعا شعرية تحمل رسالة نبيلة، فهو يعمل على بناء شخصية التلميذ، وتزويده بالمفاهيم والقيم، وتكوين ملكة الذوق الأدبي لديه حتى يتمكن من إثراء لغته، و تنمية مهاراته، و صقل موهبته، كما يمثل أيضا مصدر متعة ومؤانسة.

وقد لخص الدكتور (علي أحمد مدكور) في كتابه : "تدريس فنون اللغة العربية" تجربة إنسانية فهي تحمل بالتالي المثل والأخلاق والقيم الإنسانية، كما أنها تحمل أيضا المشاكل النفسية والاجتماعية أو بالأحرى صورا من حياة الإنسان بكل تشعباتها فتنتقل إلى القارئ والدارس هذه التجربة فتؤثر في تكوين مستقبله وبناء شخصيته وتنفس عن رغباته المكبوتة فتوفر له الراحة والاطمئنان والحكمة والتجربة وبالتالي الخبرة[3].

---

1 يُنظر : بشارة جبرائيل، المرجع السابق، ص 27، 28.

2 يُنظر : حنا غالب: مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، ط2، دار الكتاب 1970، ص 25،26.

3 يُنظر : أحمد مدكور حلمي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، د ت، ص 206.

II.المحتوى (Le Contenu) :

إذا كان الهدف هو الغاية المصرح بها للوصول إلى تغيرات نريد أن تحصل للتلميذ، فالسؤال الذي يطرح نفسه : ما هي الوسيلة لبلوغ ذلك الهدف ؟ وجواب ذلك نجده في محتويات المقررات المدرسية التي تخططها وزارة التربية كما هو معتمد في بلادنا.

1.تعريف المحتوى :

1.1.لغة : جاء في لسان العرب : "العرب تقول لمجتمع بيوت الحي محتوى، ومحوى، وحواء، والجمع أحوية ومحاو"[1].

2.1.اصطلاحا : عُرّف على أنه : " مجموعة الحقائق والمعايير والقيم والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها"[2].

نستقريء من هذا التعريف أن المحتوى هو مجموعة الخبرات والحقائق والمعلومات التي يضمها الكتاب المدرسي لغوية كانت أم غير لغوية، وأراء وأفكار وأحاسيس موجهة لسنة دراسية معينة بغية تحقيق أهداف محددة، فالمحتوى اللغوي والثقافي في الكتاب المدرسي يكون وفق إستراتيجية تمس كل مكونات المنهاج، ويعد المحتوى من أهم عناصر المنهج الأساسية، التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه، لذا فإن واضع المنهج تواجهه مشكلة تحديد واختيار أنسب محتوى للأهداف المسطرة.

وإذا ما نحن خصصنا بالذكر هنا محتوى الدرس الأدبي وبالتحديد النص المدرسي يتبادر إلى أذهاننا جملة من الأسئلة : ماذا نُدرّس في الدرس الأدبي ؟

من أين نختاره وكيف ؟

---

1 ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني، باب الحاء، مادة (حَ،وَ،ا)، دار المعارف، القاهرة، ص 1063.

2 جحيش جميلة، الكتاب السنوي، 2001، ص 29.

ثم لماذا ندرس هذا الدرس الأدبي بالذات ؟

وإذا كان موضوع بحثنا هو البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي، فسوف نسلط الأضواء أكثر في وضع الإجابات على هذا الجانب بالذات.

وبما أن هذا البحث يقتضي تتبع طبيعة الثقافة التي تكرسها المقررات الدراسية في محتواها اللغوي فقد فرض علينا التحرج المنهجي أن نضع مفهوم المحتوى الثقافي في إطاره العلمي.

2. المحتوى الثقافي : «Contenu Culturel»

يمثل المحتوى الثقافي لنص ما "الوجه الثاني للمحتوى اللغوي فهو الذي يعكس الثقافة المادية من جهة كما يعكس الثقافة الروحية، فالنص شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس توجهات المؤلف الثقافية والملامح العامة للبيئة الاجتماعية التي تحتضن منظومة التعليم"[1].

وبما أن الثقافة تحتل باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة ومرموقة في تعليم وتعلم اللغة، وباعتبارها كذلك محتوى الوعاء اللغوي، وأنها مكون أساسي ومكمل له، لذلك لا بد أن تحمل المادة التعليمية للغة أو كتاب تعليم اللغة العناصر الثقافية، بل

وينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجا كليا في مادة تعليم وتعلم اللغة استنادا إلى أن تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارة اللغوية وفي ذات الوقت نمو الحصيلة الثقافية الفكرية، فلا يتأتى ذلك إلا بـ "مراعاة السياق الاجتماعي والفكري والثقافي واللغوي للمجتمع الجزائري الذي تستمد فلسفتها التربوية من فلسفته وثقافته ومن خلال ذلك تؤسس منهجها وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الأخرى السياسية والاقتصادية بالاستناد إلى منطلقات مجتمعية عامة متناسقة منسجمة في الأسس المعرفية والأصول المرجعية. من جانب آخر يجب مراعاة متغيرات العصر التي يعايشها المتعلم"[2].

---

1 رشدي أحمد طعمية، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، المرجع السابق، ص 221.

2 د.بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر، ص 209، 210.

هذا فضلا عن مراعاة ما يحتاجه : "متعلم العصر الذي هو من نوعية خاصة، على أساس أن العصر هو عصر مغاير تماما لما عهدناه في مجال التربية والتعليم، أي المتعلم الحداثي أو متعلم العولمة وذلك من خلال جعل المدرسة تتفتح على ما يجري من حولها من تحولات نوعية وتستوعب منجزات العصر، وإما ستحكم على المتعلمين وعلى نفسها باللاتاريخية"[1].

ومما تقدم عرضه يتضح لنا جليا أن تضمين الكتب التعليمية بمواد ثقافية غنية ومتشعبة وتزويد المتعلمين بها، ضرورة ملحة وحتمية، لأن هؤلاء المتعلمين هم الذين سيحافظون على مخزون أمتهم الثقافي والحضاري ونقله إلى الأجيال في المستقبل وعليه فإن تسليح المتعلمين ثقافيا مسؤولية الدولة والمجتمع والأسرة والمدرسة والمعلم والكتاب.

وإذا كان المحتوى هو مجموع المعارف والمعلومات المجموعة في كتاب أو نص ما، فما هي معايير اختياره ؟

3.معايير اختيار المحتوى :

إنّ عملية اختيار المحتوى لا تعد أمرا سهلا أبدا ذلك لأنها تخضع لمعايير عملية، فالموضوعات الأدبية متعددة ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية، وإذا كان الأمر مثلا هو اختيار موضوع يتحدث عن القيم والأخلاق والمبادئ الاجتماعية والثقافية فعملية اختيار محتوى يتناسب وهذا الموضوع الذي يمثل في الأصل هدفاً تربوياً تخضع لثلاث خطوات يوضحها الدكتور صلاح خضر فيما يلي :

"الخطوة الأولى والمهمة في عملية اختيار المحتوى هو اختيار الموضوع أو المجال الرئيسي، حيث يتم هذا الاختيار مرتبطا بمناسبة الهدف وليس على أساس تفضيل موضوع على موضوع آخر، كما يجب أن يكون الموضوع المختار يتناسب والحجم الساعي (موضوع على موضوع آخر) المخصص له، كما يجب أن يكون مرنا بحيث يسمح باحتواء أفكار جديدة، أما الخطوة الثانية فتتمثل في اختيار الأفكار الأساسية التي يشملها الموضوع المختار أولا. ويتم اختيار هذه الأفكار من قبل لجان خاصة وخبراء مختصين في المادة نفسها، وبعد وضع الأفكار المناسبة نختار المادة العلمية الخاصة بالأفكار الرئيسية، بحيث يجب أن تكون مثالا صادقا يعبر عن

1 د.إدريس جبري، عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة والدراسة، مجلة فكر ونقد، ع 42، الرباط، المغرب، 2001، ص 142، 143.

الفكرة الرئيسية، وعادة ما نجد مجموعة من العينات التي تفي بهذا الغرض نختار أكثرها ملائمة للتلميذ والبيئة التي يعيش فيها"[1].

وحتى نختار المحتوى المناسب من بين ميادين واسعة فقد حددت المعايير التي على أساسها نختار هذا المحتوى والتي تتمثل في:

1.3.الصدق :

و لا نعني به القيمة الأخلاقية و إنما أن " يكون المحتوى صادقا إذا كانت المعلومات التي يتضمنها دقيقة وخالية من الأخطاء، كما أن دلالة المحتوى تعنى بقدرته على اكتساب التلميذ طريقة في التفكير والنقد ولن يتسنى له ذلك، إلا إذا كان يحمل معلومات صادقة"[2].

يبدو من خلال هذا القول أن الصدق يتصل بدقة المعلومات التي يتضمنها المنهاج ومدى مواكبتها للتطورات الحديثة في الفرع المعرفي التي تمثله، إذ إن وجود أخطاء في هذه المعلومات أو وجود معلومات أحدث منها في مجال ما يجعلها أقل صدقا، وعليه فإن المعلومات يجب أن تكون دقيقة وحديثة لتمكن من تحقيق الأهداف.

2.3.أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف :

"بحيث إنه كلما زاد ارتباط المحتوى بالهدف أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف وإذا ما ابتعد المحتوى عن الهدف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية"[3].

فإذا كان الهدف هو أن يعرف التلميذ قيم مجتمعه وإذا كان المحتوى للمادة العلمية لا يتناسب مع ذلك فإن مختلف الطرائق والوسائل التي يستعملها الأستاذ في دراسة هذه المادة وكل الجهد المبذول لأجل ذلك سيذهب في مهب الريح لأنه لن يصل إلى الهدف الذي وضع من أجله هذا المحتوى.

---

1 صلاح خضر، المرجع السابق، ص 92، 93، 94.

2 المرجع نفسه، ص 94.

3 حلمي أحمد الوكيل و حسين بشير محمود، المرجع السابق، ص 87.

3.3.أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ :

إذا كان الهدف مستمدا من المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ وإذا كان المحتوى مرتبطا بالهدف، فبالضرورة أن يتماشى المحتوى وواقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ "فتتقاطع المعلومات التي يحملها نص ما شعراً أو نثراً مع الحياة الاقتصادية والسياسية والزراعية والصناعية لهذا المجتمع وكذا المشكلات التي يعاني منها فيكون أكثر ملائمة للواقع الاجتماعي"[1] .

فلا يمكن أن نتصور أننا نسعى إلى تربية وإنشاء جيل بعيدا كل البعد عن واقعه الاجتماعي، وقد أكد لنا أساتذة الأدب العربي بأن التلاميذ يكونون أكثر انجذابا للمواضيع ومناقشتها وحتى إدلاء رأيهم فيها.

4.3.أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلميذ :

"يذكر علماء النفس التربوي أن من أهم شروط قدرة عملية التعلم هي الدافعية"[2].ولهذا السبب بالذات فقد كان اختيار الخبراء للمحتوى مبنيا على هذا الأساس الذي يمثل اهتمام وميول التلاميذ وحاجاتهم المعرفية، فيكون بذلك المحتوى مناسبا لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية والنفسية[3].

خاصة إذا ربطنا هذا الموثق بالمرحلة التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية والتي تتمثل في المراهقة والتي تستدعي تعاملا خاصاً.

ويذكر الدكتور علي أحمد مدكور في كتابه : "تدريس فنون اللغة العربية" "أن من الألوان الأدبية التي يميل إليها الطلاب هي الأدب المسرحي الذي يحمل حياة جماعية، حيث إن الطلاب يميلون إلى التعاون وتبادل الأفكار، كما يميلون إلى أدب الحب لأنهم في حاجة إلى توجيه سليم متفق مع التصور الإسلامي، ولا ننسى أدب الوصف والبطولة"[4].

---

1 أرزيل رمضان و حسونات محمد، المرجع السابق، ص 117.

2 كاميليا عبد الفتاح، المرجع السابق، ص 91.

3 أرزيل رمضان، حسونات محمد، المرجع السابق، 117.

4 أحمد مدكور حلمي، المرجع السابق، ص 215.

5.3.القيم الاجتماعية بين محتوى الدرس والواقع خارج المؤسسة :

في عصر أصبح الإعلام وسيلة في متناول الجميع، أصبحت المدرسة أو بالأحرى محتوى الدروس التي تقدم للتلميذ ليست الوسيلة الوحيدة للتكوين والتعليم "بل نجد المتعلم يقبل على المؤسسة التربوية مزودا بتكوين خارجي لهذا أصبح المحتوى الذي يلقن في الفصل الدراسي في موضع... مع وسائل الإعلام وكذا الأسرة"[1].ذلك أن للتلميذ ثقافته الخاصة التي يجب أن ينطلق منها مخططو المناهج لوضع محتويات الدروس.

وإذا كان من الصعب أن نلغي هذه الثقافة، فإنه من السهل البحث عن أهداف جديدة لا ترتبط بالمعرفة في حد ذاتها بل ترتبط بعوامل أخرى تتمثل في فتح المجال للتلميذ للتفتح على العالم الخارجي وإشراكه في عملية تعليمه بعدما كان مجرد سامع فقط ولكن بتوجيه دائم من الأستاذ فهم يؤكدون أن وسائل الإعلام أصبحت حتمية وإذا نحن أجبرنا التلميذ بمحتوى معين فإنه لن يستفيد لا من المحتوى المقرر ولا من وسائل الإعلام.

III. الطريقة :

إذا كان المحتوى هو المادة العلمية التي تتوفر للتلميذ عن طريق الأستاذ، فكيف يستطيع المعلم أن يحول هذه القيمة العلمية من صورتها النظرية إلى صورة سلوك يظهر على التلميذ، أو قدرات وقيم تظهر في سلوك التلميذ الخارجي، ومن هنا يظهر ويبرز دور الطريقة التربوية التعليمية في بداية الدرس.

1.تعريف طريقة التدريس

1.1.لغة : ورد في معجم (محيط المحيط):" طريقة الرجل مذهبه، والطريقة في اصطلاح الصوفية هي السيرة المختصة بالسالكين إلى الله تعالى"[2].

---

1 محمد الزاهر، من أجل البحث عن علاقات تربوية جديدة بين المدرس والمتعلم، مجلة فاس، ع07، 1990، ص 107.

2 بطرس البستاني، محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، ط1987، ص 550.

2.1. اصطلاحا : طرق التدريس هي : "النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس"[1].وهي كذلك :"مجموعة الأفعال التي يجب أن تنجز من قبل المتعلمين أو مجموعة القواعد والمبادئ التي تطبق على فعاليات التدريس من أجل قيادة العملية التعليمية"[2].

ويفهم من هذين المفهومين أن طريقة التدريس هي الخطة التي يتبعها المعلم أثناء عملية التعليم من أجل تحقيق الأهداف المسطرة لها.

فإذا كان الهدف هو أن يعرف التلميذ قيمة من القيم الاجتماعية في حياته، فما هي الطريقة التي تمكن الأستاذ من الوصول إلى هذا الهدف إذا ما كان هناك أنواع مختلفة من الطرائق التدريسية فأيها سيختار ؟

VI.الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي من أبرز الوسائل التعليمية شيوعا قديما وحديثا، خاصة وإن الدرس الأدبي يعتمد كثيرا على الكتاب المدرسي حيث يعتبره الوعاء الذي يتضمن محتوى المادة الدراسية (نصوص، مطالعة...إلخ) فاستمد الكتاب المدرسي أهميته من أهمية المحتوى، والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات.

1.الوظيفة الأساسية للكتاب المدرسي :

إن الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي تمس بطبيعة الحال مستخدميه وأبرزهم التلميذ ومن أهم الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي كما جاء في المجلة الصادرة عن المركز الوطني للوثائق المدرسية.

1.1.الوظيفة التبليغية :

وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر السنوات المتتالية المسار الدراسي، كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ المستوى الدراسي المعين. إضافة إلى ذلك، فإن الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار

---

1 د.محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، 1991، ص 110.

2 بشير متيجة، التمكن اللغوي أساس تحصيل العلوم، المبرز، ع 13، ص 108.

تاريخي محدد و مقاييس لغوية معينة، و هذا ما يجعله صالحا لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة.

2.1.الوظيفة الهيكلية والتنظيمية :

يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها :

*من التجربة العملية للتلميذ إلى النظرية.

*من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكتسبات.

*من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.

* من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية .

* من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

3.1.الوظيفة التوجيهية :

للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة للتلميذ... من جهة أخرى، فإن الكتاب المدرسي يعبر عادة عن مفهوم معين للاتصال، وعن العلاقة الرابطة بين الأطفال والراشدين، وبين التلاميذ والمعلمين، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعي والثقافي للتلميذ[1] .

---

1 وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، يناير، فبراير، 2005، عدد 03، ص 07.

الشكل رقم 01

ومن خلال الرسم التوضيحي الذي يبين أن الكتاب المدرسي ينطلق من عدة مجالات متنوعة (اجتماعية، صفية، فلسفية،أو اقتصادية ...إلخ) و هذه المجالات تعمل فيها ، و يعمل من أجلها الكتاب المدرسي كما يظل محور هذا التفاعل هو التلميذ.

و من خلال مجلة المربي، فإن الكتاب المدرسي يمثل همزة وصل بين التلميذ ومجتمعه، حيث يعمل على الإسهام في التربية الاجتماعية والثقافية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك والعلاقات مع الآخر، ومع الحياة الاجتماعية عموما، خاصة وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي إعداد المتعلم أو التلميذ للحياة، وما دام الكتاب المدرسي هو الوسيلة في ذلك فإنه وبالضرورة ينطلق من هذا الهدف في تكوين محتوياته ليصل إلى تحقيقه على مستوى الفرد، والسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا والذي سنوجهه لأساتذة الأدب من التعليم الثانوي، ذلك أن الكتاب المدرسي للسنوات الثلاث كتاب جديد جاء في إطار إصلاح المنظومة التربوية الداعية إلى بيداغوجيا الإدماج*.

* بيداغوجيا : تقود المتعلم نحو التأسيس روابط بين مختلف المواد الدراسية من ناحية وربط ما يكتسبه منها بخبراته ومعارفه وكفاءاته وقيمه وواقع مجتمعه من ناحية أخرى .

المبحث الثاني : أبعاد النص المدرسي في ضوء واقع المجتمع :

إن دراسة الأدب لا تقتصر على المرحلة الثانوية- كما يتصور البعض- بل تكون في جميع مراحل التعليم العام، ففي المرحلة الابتدائية تكون دراسة الأدب من خلال ما يقدم من أناشيد ومحفوظات وقصص ومسرحيات، بغرض تنشئة التلاميذ على الأخلاق السامية وتربية ذوقهم وتنمية قدراتهم وملكة التعبير عندهم، وفي المرحلة المتوسطة تكون دراسة الأدب من خلال تقديم النصوص الأدبية وتقديم صورة موجزة عن قائله والمناسبة التي قيل فيها، والجو المحيط به. أما في المرحلة الثانوية فيتم تقديم تاريخ الأدب وعصوره ابتداء من الأدب الجاهلي وانتهاء بالأدب الحديث حيث يتم تقديم النصوص الأدبية المختارة من العصور المختلفة مع التركيز على التحليل الفني والنواحي التذوقية الجمالية بالنص، ومن خلال دراسة النصوص يتم دراسة قضايا تاريخ الأدب وكذلك تتم دراسة البلاغة والنقد وكل ما يتعلق بالدراسة الأدبية.

1.الهدف من تدريس النصوص في المرحلة الثانوية :

لدراسة النصوص الأدبية أهداف كثيرة في جميع المداخل التعليمية، غير أن المرحلة الثانوية هي المرحلة التي يكون فيها التلميذ قادرا على استيعاب النصوص الأدبية شعرها ونثرها وتذوقها ونقدها والاستفادة منها.

وسنحاول أن نقف على الأغراض التربوية من تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، لكن قبل ذلك نرى أنه من الضروري أن نقف على الأغراض والأهداف العامة في تدريس النصوص في كل المداخل التعليمية.

2.الغرض من تدريس مادة النصوص :

"إن أي عملية تعليمية لها أهداف تريد تحقيقها في المدى المنظور على المدى القريب، والمتوسط والبعيد، ومادة النصوص هي إحدى هذه المواد التي يرجى من وراء تدريسها مجموعة من القيم التربوية"[1].إلى جانب ذلك فمادة النصوص هي مادة لغوية وثقافية.

ويمكن إجمال الأهداف المتوخاة من دراسة النصوص في النقاط التالية :

---

1 عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لطرق التدريس، مؤسسة الرسالة، ط1، 1996، ص 135.

1." أن قراءة النصوص تفتح أمام التلميذ آفاقا رحبة ،وتوسع مداركه وتجعله يجول عالم المعرفة بطريقة علمية منهجية منظمة.

2. تعزيز المكتسبات اللغوية والأدبية، وتعميقها أداءًا وممارسة.

3. التعرف على الشخصيات الأدبية التي تركت بصمات واضحة في مجال الأدب، وطبيعة عصرها بنتاجها الأدبي والفكري المتميز"[1].

4. القيم التربوية التي يمكن أن تتحقق لأن الإبداع الفني في مجال الكلمات له أثر كبير في تكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني.

5. درس النصوص الأدبية تعليمي فهو يعمل على زيادة مدركات المتعلم وتوسيع أفقه الثقافي وزيادة صلته بمدرسته وبمجتمعه كما أنه يثير وجدان المتعلم ويؤثر في عاطفته[2].

6. تنمية خبرات التلاميذ من النواحي الاجتماعية والخلقية والسياسية لأن الأدب يصف الحياة على علاقاتها بجميع نواحيها الخيرة والشريرة.

3.قواعد انتقاء النصوص :

إن لحسن اختيار النصوص أثرا كبيرا في نجاعة تدريس الأدب، من أجل ذلك "يجب أن يتوافر لهذه النصوص حظ كبير من الجمال الفني فتبدو كأفكار جميلة في تعبير جميل، بشكل متكامل ومترابط تحمل مدلولات اجتماعية وإنسانية، معروضة عرضا بليغا، بأسلوب رفيع ولغة موسيقية، وإيقاع مطرب... ويحبب إلى التلميذ التراث الأدبي في شعره ونثره، ويؤثر على ذوقهم وأسلوبهم الشخصي... "[3].

1 إسماعيل مغمولي، تدريس النصوص، مجلة المبرز، ع20، الجزائر، ص 119.
2 إسماعيل مغمولي، المرجع السابق، ص 121.
3 المرجع نفسه، ص 131.

ومن أجل ذلك فقد وضع الدارسون في مجال التربية مجموعة من القواعد والأسس التي يجب مراعاتها أثناء اختيار النصوص، ويمكن أن نذكر بعض هذه الشروط في النقاط التالية :

1. مناسبتها لمرحلة النمو وحاجته، فكرة وخيالا وأسلوباً.

2. بعدها عن التعقيد في المعنى والوعورة في التركيب، والغرابة في اللفظ.

3. صلة فكرة النص بالواقع، فيشعر الطالب بتجاوب معه إذ يفيد منه في التعامل مع الغير، كما يحسن تنويع موضوعاتها لتشمل آفاقا واسعة في الحياة من مدح ووصف عاطفة[1].

ويجب أيضا اختيار النصوص وفق طريقة انتقائية لتشمل الأدب الرفيع وغيره، من أجل إبعاد الطريقة الجاهزة في العمل[2].

وبذلك فإن اختيار النصوص أمر صعب، إذ ينبغي تطوير طرق اختيار الكتب ومناهجها باستمرار، لأن كل كتاب إنما يلبي حاجة معينة في بلد معين ولمرحلة معينة ولا بد من التطوير الدائم بما يتلائم مع مستجدات الحياة، ويوافق رغبات التلاميذ وميولهم التي تتبدل باستمرار في عصر السرعة والمتغيرات الكثيرة في مختلف البيئات الإنسانية، وينبغي أن يحافظ صاحب الاختيار على وظيفة غرس القيم والأخلاق في عصر عصفت فيه التكنولوجيا بالإنسانية، حتى كادت ألا يقر لها قرار وأن تنسى الثوابت التي فطر الله الناس عليها، والحق الذي قامت عليه الأرض والسماء.

4. المطالعة الموجهة :

رأينا فيما سبق – أن النصوص الأدبية – من أهم المواد الأدبية التي تحظى باهتمام كبير، سواء من طرف المنظمين أو المشرفين على العملية التربوية، وكذا الأساتذة كما تبدى لنا أن النص الأدبي بالرغم من

1 المعهد التربوي الوطني الجزائري، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، 2005، 2006.

2 طه علي حسين الدليمي، د.سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2003، ص 227.

كونه مادة لغوية وثقافية إلى أن ذلك لم يمنعه كونه مادة تربوية خلقية، تحمل أبعادا وسنحاول – ولو إيجازا– الوقوف مع المطالعة الموجهة لإبراز بعض الجوانب التي وقفنا عندها في دراسة النصوص.

1.4. تعريف المطالعة :

في يومنا هذا نجد العديد منا قد هجر المطالعة، واستغنى عنها حتى غدت شيئا من الماضي لا يمكن إعادته، متغافلين أن نمو الأمة وازدهارها ورقيها يرجع بالأساس إلى ثقافة أبنائها، وارتوائهم من شتى أنواع العلوم والمعرفة، ولا يتم ذلك إلا بالمطالعة.

ليس ثمة تعريف محدد خاص بالمطالعة، فكل واحد من علماء التربية، إلا وينظر إلى المطالعة بنظرة تختلف عن نظرة غيره، وقد عرفها بعضهم على أنها : "عملية عقلية انفعالية واقعية تشتمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني. وكذلك الاستنتاج والنقد والحكم والتذوق، وحل المشكلات[1].

وعليه فالمطالعة من خلال هذا التعريف تشترط تفسير ما يتلقاه القارئ (المتلقي) وفهم ما يقرأ أي (معاني النص) ثم يأتي الاستنتاج والحكم والتذوق، وإنما كل ذلك لاستخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في مواقف حياته.

والمطالعة إلى جانب ذلك تتطلب جهدا كبيرا، لفهم النص أي أن القارئ يتعدى مرحلة القراءة المتسرعة إلى مرحلة الفهم.

ومهما يكن، فإن المطالعة الموجهة يمكن تعريفها على أنها قطع مختارة من التراث الأدبي القومي أو العالمي، تعالج قضية فنية، أو أدبية أو فكرية أو نحوها.

1 المرجع نفسه، ص 34.

2.4.الهدف من تدريس المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية :

حظيت المطالعة من علماء التربية والنفس بنصيب كبير من الدراسة والبحث؛ وتوصلت الدراسات خاصة تلك التي أجريت في المرحلة الثانوية إلى أنها – المطالعة – تبدو أهميتها في سعة القاموس اللغوي، وحسن الفهم لدى الطالب... وفهم الكتب ذات المستوى العالي والسرعة في القراءة والقدرة على القراءة بصوت واضح، والمهارة في التحدث والكتابة.

ومن أجل ذلك، فقد جعلت لها المكانة الكبيرة – بعد النصوص– فهي وسيلة لاكتساب معارف جديدة، كما توسع دائرة خبرة التلاميذ، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين ومعرفة ما يحدث في أزمنة وأمكنة بعيدة كما أنها تساعد بصورة عامة التكيف والاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، ومعرفة ما يحدث في أزمنة وأمكنة بعيدة كما أنها تساعد بصورة عامة على التكيف الشخصي خاصة أن عصرنا يتسم بعدم الاستقرار، حتى أنه سمي بعصر القلق، ولذلك فإن الشباب – وأغلبهم قليل الخبرة – في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة، للتغلب على كثير من المشكلات التي تواجههم.

وعلى هذا الأساس، يجب على التلاميذ أن يدركوا أن الغرض من المطالعة ليس مجرد القراءة، ولكن الغرض من المطالعة فهم ما يقرأ، والبحث عن الآراء والأفكار لكسب المعرفة، وتنمية الفكر والعقل معا.

ومن أهم الأهداف التي يسعى إليها المربون من تدريس مادة المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية نذكر :

1.قدرة الطالب على تحليل الأفكار الرئيسية التي يطالعها ونقدها.

2.اكتساب الطالب ذخيرة مناسبة من العبارات والتراكيب، قصد تحسين الأسلوب.

3. قدرة الطالب على النقد (نقد أسلوب الكاتب).

4. تنمية قدرة الطالب على تنمية الجانب الفنية والفكرية، استجابة للفن الأدبي الذي يطالعه.

فإذا تأملنا هذه الأهداف، وجدناها تركز على الجوانب الخاصة بالطالب، والمتمثلة في القدرة على تحسين مستواه الفني، والقدرة على المناقشة والنقد وقد أهملت فيه الجوانب المضمونية التي تحملها النصوص والتي يجب على التلميذ أن يستفيد منها، ويدمجها في سلوكه.

المبحث الثالث : المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية :

تمثل عملية اختيار المحتوى قلب المنهج وذلك لأنها تتعلق بتحديد مادة التعليم من بين الكم الهائل والمتراكم والسريع للمعرفة، وقد اختلفت الآراء حول الموضوع من وقت لآخر فبعضهم يرى أن للمحتوى قيمة بذاتها وبذلك أن يدرس لذاته فقط، ويرى البعض الآخر أن تعلمه هو لاستخدامه في مواقف الحياة بينما يرى آخرون أن المحتوى مجال لنمو القدرات والمهارات و الاتجاهات والقيم. وبناء على ذلك فإن اختيار المحتوى بالشكل الذي يحقق الأهداف يعد أحد المشكلات التي تواجه واضع المنهج وذلك بسبب اختلاف الآراء واستخدام مصطلحات خاصة في تحديده، والاتجاهات التقليدية حوله والارتباك الحاصل حول طبيعة المعرفة المراد تعلمها.

أما عملية تنظيم المحتوى فإنها هي الأخرى تعد عملية أساسية في بناء المنهج وتطويره، لذلك ينبغي أن تكون الخبرات التي يشملها المحتوى – اختيارا وتنظيما – خبرات هادفة مخططة مبنية على الأسس والمعايير التي تضمن سلامته من أجل تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.

1.تنظيم المحتوى ومعايير اختياره :

إن اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات، وكل مجال يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع عدة محاور رئيسية وأخرى فرعية تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق، ويواجه واضع المنهج مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة من بين كم هائل من المعرفة لذا فإن عملية اختيار المحتوى اللغوي تقوم أساسا على معايير علمية مضبوطة تتمثل في معايير الشيوع والتوزيع وقابلية الاستدعاء والتذكر، أما المحتوى الثقافي فيخضع لمعايير الصدق والأهمية والاهتمام والميول.

وحتى يتسنى لنا تنظيم المحتوى وترتيبه ترتيبا جيدا، لا بد من أن يخضع اختياره لخطوات محكمة لعل من أهمها:

أ.اختيار الموضوعات الرئيسية :

تعتبر هذه الخطوة هي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن يتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف، أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعة، كما يجب أن تمثل الموضوعات المختارة، عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، وهي على النحو التالي :

* **اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:** تعد هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماما كاملا.

* **اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية** : وهي المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف وتفي أكثر بحاجات البيئية المحلية، وتتماشى مع اهتمامات التلاميذ وميولاتهم، وتراعى مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة، وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتنمي قدراتهم[1].

ب.معايير اختيار المحتوى اللغوي والثقافي :

إن التعرض لمعايير المحتوى اللغوي والثقافي كلا على حدة لا يقصد الفصل بينهما، فلا يمكننا أن نحدد معايير اختيار الدراسة وضبطها، وبما أن اللغة والثقافة تربط بينهما علاقة تكامل و تلازم، فلا يمكننا أن نحدد معايير اختيار المحتوى الثقافي دون التطرق إلى معايير اختيار المحتوى اللغوي، الذي يمثل جملة العناصر اللسانية المشكلة لمضمون رسالة ما ووظيفته ترجمة الأفكار والمضامين المجردة إلى أنظمة لغوية متعارف عليها تحقق التواصل.

---

1 كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، ص 198.

2.معايير اختيار المحتوى اللغوي :

أ.معيار الشيوع :

يعد من أهم معايير شيوع الكلمة، وذلك باستعمالاتها المتكررة بين أفراد المجتمع والأمة، كانت ذات منفعة وقيمة في تعليم اللغة، وقد أجريت دراسات الشيوع والتواتر في الغالب، على مستوى الكلمات حيث يتطلب هذا المعيار، تتبع أكبر عدد ممكن من المدونات اللغوية، أو في الخطابات الشفوية وجمع البيانات الإحصائية لتواتر كلمة من الكلمات في مختلف السياقات اللغوية وضبط معانيها التنسيقية"[1] .

والمقصود من اختيار المادة اللغوية وفق هذا المعيار هو تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية من البنى والمفردات اللغوية التي تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم في مرحلة من مراحل نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي. فإذا تمكن المتعلم من تحقيق هذه الاحتياجات يمكننا القول إن اللغة حققت مهمتها الوظيفية، ونعني بمصطلح "الشيوع"، (Fréquence) كذلك : "البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب، زمنيا أو كميا في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق، ذلك أن التراكيب اللغوية لا تتساوى في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال، فهناك تراكيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسطة، وثالثة قليلة، ومنها ما هو نادر جدا"[2].

هذا القول يوضح جيدا ظاهرة تواتر الكلمات وفاعليتها في عملية التعلم، فإذا كان شيوع الكلمة يعني كثرة استعمالها في أوساط المجتمع الذي يتفاوت أفراده من حيث مستوى التعلم، ويتباينون في مستواهم الثقافي.

ومعيار الشيوع من أهم المعايير، لذلك ينبغي مراعاته، خاصة عند استعمال مصطلح حضاري أو ثقافي أو علمي، وبهذا الصدد يشير الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى " أهمية خاصة في اختيار المفردات الموجهة إلى المتعلمين على وجه الخصوص حيث يفضل الكلمات والتراكيب التي لها مجال أوسع من الاستعمال والأكثر

---

1 Marsel Cohen, Materieux pour une sociologie, Collection Mospero, Paris 83, P10.

2 أنظر محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م، ص 387، 388.

دورانا على الألسنة دون إهمال للكلمات التراثية الفصيحة الشائعة عند العرب القدامى"[1]، وبذلك فإن القدرة على تحديد المفردات الشائعة تؤكد أهمية المفردات المقدمة في الكتب التعليمية، فالمفردات الشائعة أنفع في التعليم من المفردات النادرة، كما أن المفردات الأكثر شيوعا يجب أن تقدم قبل المفردات الأقل شيوعا، وعليه ينبغي على القائمين بوضع المحتوى اللغوي اختيار الرصيد الملائم من الكلمات التي تعين المتعلم على ترجمة أفكاره ومفاهيمه الحضارية والثقافية التي تسهل له معاملاته الشخصية وتلبي احتياجاته الاجتماعية.

ب.معيار التوزيع :

يحتل معيار التوزيع (Répartition) المنزلة الثانية في الأهمية بعد معيار الشيوع، ونعني بالتوزيع "مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة إذ أن هناك كلمات لها انتشار واسع في أكثر من مجال."[2] فالكلمة الواحدة لها ما يؤهلها لأن تستعمل في ميادين علمية متعددة.

ج.معيار قابلية الاستدعاء أو التذكر :

يتمثل في استدعاء المتعلم للمعلومات والمعارف السابق له دراستها : "ومما لاشك فيه هو أن الصنف الذي يسهل استدعاؤه هو الأنفع والأصلح في اختيار الرصد المعجمي في أثناء تعلم اللغة في مرحلة معينة ووفق أهداف مسطرة ومضبوطة"[3].

ومن هنا يتم التأكد من تنمية قدرة المتعلمين على استرجاع كل من الكلمات والجزئيات والأنماط، وكافة النشاطات الذهنية.

إن تدريس المحتوى اللغوي يجب أن يراعي- من وجهة نظر تعليمية - الخصوصات الثقافية والفكرية وذلك باعتبار أن اللغة من أقوى روابط المجتمع الواحد، ومن أكثر الوسائل قدرة على نقل ثقافتهم إلى المجتمع

1 د.عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد 04، سنة (1974/1973)، ص 30.

2 د. عبدة الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص 69.

3 المرجع نفسه، ص 69.

العالمي كله، كما جاء على لسان الدكتور عبد السلام طايبي:" كلما كانت اللغة غير منفصلة عن ثقافتنا كان تدريس الواحدة دون الأخرى غير ممكن"[1].

وحتى تتحقق الأهداف المرجوة من المحتوى اللغوي لابد من تنمية المفاهيم والمضامين لأنها تتصل اتصالا مباشرا بالمعاني والمعلومات والمعارف والأفكار التي يمكن تحصيلها من المادة التعليمية. وعلى الرغم من صعوبة ضبط المفاهيم في المواد التعليمية إلا أنه لا مفر من تحقيق هذا الضبط ذلك أن عبء المضمون الثقافي للمادة كثيرا ما يكون ثقيلا بالشكل الذي لا يساعد على صلاحية المادة لتعلم مهارات اللغة ويضيف عبد السلام طايبي:"ولما كان من المسلم به أن المهمة الأولى التي أنيطت بالمعلم هي تدريس اللغة وجب عليه أن يدخل الملازمات الثقافية كعنصر إجباري في عملية تعليم اللغات، وعليه استوجب دمج تدريس المحتوى الثقافي بالمعجم اللغوي، وبغض النظر عن مستوى المتعلمين ينبغي أن تحتوي وسائل التعليم على ثقافة اللغة المدرسة فالكتب المدرسية المحايدة ثقافيا تقلل من حب الاطلاع لدى المتعلمين الشيء الذي ينعكس سلبا على عملية تعليم اللغة وتعلمها"[2].

وعليه فإن اختيار المحتوى بمكونيه اللغوي والثقافي يتطلب الانسجام والتعاون بين ذوي الاختصاص في شتى المجالات : كاللسانيات العامة واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وعلوم التربية.

وانطلاقا مما سبق سنعرج إلى تحديد بعض المعايير التي في ضوئها يختار المحتوى الثقافي لعينة تعليمية معينة. يذكر نيكولاس (Nicolas) من المعايير التي نجملها فيما يلي :[3]

---

1 عبد السلام طايبي، الثقافة والقراءة المفسرة، ترجمة: سيد محمد عبد الرؤوف، مجلة حولية تصدر عن مخبر الترجمة والأدب واللسانيات، جامعة قسنطينة، ع1، الجزائر، 2002، ص 150، 152.

2 المرجع نفسه، ص 151.

3 رشدي أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط، 1989، ص 66.

1.معيار الصدق (Validity) : يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا وعلميا، فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية.

2.معيار الأهمية (Significance): يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات. مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها متاحة للتعلم أو تنمية الاتجاهات لديه.

3.معيار الميول والاهتمامات (Interest): يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس هذه الاهتمامات والميول، فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

4.معيار القابلية للتعلم (Learnalility): يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

5.معيار العالمية (Universality) : يكون المحتوى جيدا عندما ما يشمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية من البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

إنه لا يمكننا اليوم الحديث عن اقتراح محتوى ما من دون الإشارة إلى باقي مكونات المنهاج الدراسي، بل إن حديث لن يستقيم إلا بحضور باقي أقطاب العملية التعليمية، فصياغة محتوى جيد لن يحقق لنا المردود اللازم إذا أهملنا الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها وتجسيدها، أو الطريقة التي سيطبق وفقها، كما لا يمكننا في أي حال من الأحوال إغفال دور المعلم والمتعلم كعنصرين رئيسين في توجيه الثقافة وتحديد معالمها.

3.الأهداف التربوية لمقرر اللغة العربية في المرحلة الثانوية

إن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها، فعندما يخطط المدرس عملية فإنه مطالب باتخاذ قرارات متعددة. فهو يختار محتوى المادة ويوظف طرائق معينة ويحكم على مردودية التلاميذ، ولكي تكون هذه القرارات مبنية على أسس متينة ودقيقة. فإنه من اللازم الانطلاق من أهداف محددة، فمسألة

اختيار الأهداف تعد من أهم خطوات المنهاج المدرسي، لأن الأهداف تتكامل مع باقي الأقطاب المكونة للمنهاج (المحتوى والطرائق البيداغوجية والوسائل التربوية، والتقويم، والأهداف العامة).

والأهداف العامة هي"تلك التي تشير إلى القدرات والمهارات والمواقف التي سيكتسبها المتعلم وترتبط بمختلف التخصصات التعليمية ومختلف المواد الدراسية وتتنوع بتنوعها"[1].

فمن المؤكد أن ممارساتنا اليومية في الحياة قائمة على أهداف نسعى إلى تحقيقها، فهناك أهداف يمكن تحقيقها بصورة سريعة وفورية، وهناك أخرى تتطلب وقتا قصيرا من الزمن لتحقيقها وهناك ما يتطلب تحقيقها عمرا بأكمله.

التربية عملية هادفة مقصودة لإحداث تغييرات مرغوب فيها ووسيلتها في ذلك الأهداف التربوية، وعليه ينبغي أن تكون مستوحاة من واقع المتعلمين وضمن المجتمع الذي يعيشون فيه، إذ لا أمل في إنجاح مشروع تعليمي يسير في اتجاه معاكس لفلسفة المجتمع الكبرى.

وسنحاول في هذا العنصر تحديد الأهداف العامة والخاصة لمقرر اللغة العربية في المنهاج الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية.

1.3.**الأهداف العامة** : وتتمثل فيما يلي :

أ.قيم الجمهورية والديمقراطية :

تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر واحترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقليات. وكما أن الإنسان هو غاية كل تنشئة وطنية كانت أم مدنية، هو قيمة وغاية بحد ذاتها، وباعتباره كائنا اجتماعيا في جوهره، لا تتحقق شخصيته إلا ضمن إطار الجماعة فإن "الحكومة الصالحة تعتمد على المشاركة الصالحة للمواطنين ذوي الإدراك والوعي السليمين، وإن المتعلمين تعليما حسنا هم القادرون على

---

1 رشيد خراط، تقنيات التدريس الهادف، المجلة الجزائرية للتربية، المعهد التربوي الوطني، ع4، الجزائر 1995، ص 188.

المشاركة بإيجابية أكثر، فأغلبية الديمقراطيات نشأت في مجتمعات متقدمة ارتفعت فيها نسبة التعليم والتثقيف"[1].

وبما أن الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية، والديمقراطية بصفتها إيديولوجيا ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة، والتضامن، واحترام الغير، والتسامح.

وعليه ينبغي أن ترسخ هذه الثقافة في المحيط المدرسي، بمصطلحات مناسبة لسن المتعلمين، حتى يسهل تمرير المفاهيم والأفكار بمرونة، كتمثيل الانتخابات مثلا.

ومن البديهي أن الديمقراطية تقتضي حرية التعبير التي تتطلب بدورها تنمية القدرة على الإصغاء للغير واحترامه، وكذا القبول بحكم الأغلبية – مع احترام حقوق الأقلية – عن طريق الاقتراع في حال عدم تحقيق إجماع.

ب.قيم الهوية :

ضمان التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله، ولا يتأتى هذا إلا من خلال تعاليم ديننا، وتاريخ بلدنا وجغرافيته وحدوده، وتعزيز المعالم الروحية والثقافية للأمة العربية.

ج.القيم الاجتماعية :

تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة وتذوق العمل في آن واحد.

ومن خلال هذا الهدف تتحقق إستراتيجية اجتماعية دقيقة ومضبوطة تسعى إلى توحيد جهود بني البشر، وتكريس مبدأ التعاون فيما بينهم.

---

1 د.فايز محمد حديدي، ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول) دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2007، ص 224.

فقيم العدالة الاجتماعية والتعاون والانسجام الاجتماعي وحب العمل كلها قيم مقبولة ومحبذة لدى كل الشعوب والأمم على اختلاف مرجعياتها الفكرية والدينية، لأنها بكل بساطة قيم إنسانية عالمية حق لبني البشر كافة.

د.القيم الاقتصادية :

تنمية حب العمل المنتج، وتحفيز المتعلمين على اختيار مهنة المستقبل وتوعيته بضرورة المساهمة بفاعلية داخل المجتمع.كما يسعى هذا الهدف إلى تمكين المتعلم من كيفية حصوله على رزقه بكده والاعتماد على نفسه، ويكون بذلك مساهما مباشرا في اقتصاد وطنه، لاعالة على نفسه وعلى شعبه.

هـ.القيم العالمية :

تنمية الفكر العلمي لدى المتعلم وتوسيع قدرته الاستدلالية، وتمكينه من التفكير النقدي وكذا التحكم في وسائل العصرنة، لإعطائه القدرة على الحفاظ على ثقافته وإنسانيته وتحقيق ذاته، وإبراز مكانته في هذا العالم الذي أصبح بفضل العلم والتكنولوجيا قرية صغيرة.

من خلال كل القيم المذكورة سابقا يمكن استخلاص جملة من الأهداف الرامية إلى تعزيز روح المواطنة المسؤولة وتقوية الانتماء وتوطيد العلاقات على أساس المصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة فضلا عن تنمية حسن المتعلم بالمسؤولية ووعيه بأن ما يقوم به فرديا أو جماعيا له انعكاسات على مستقبل الوطن والمحيط العام وإعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن من مقوماته العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات.

كما يرمي جيل المناهج الجديدة إلى الالتزام بالثقافة الوطنية وبوجود الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية، وعلى مستجدات العصر والمشاركة الإيجابية في تطوير هذه الثقافات وإثرائها والاعتناء بها.

2.3.الأهداف الخاصة :

وهي الأهداف التي تتحقق من خلال النشاطات العلمية أو الأدبية أو اللغوية وكلما كان التقارب في المواد والأنشطة كلما تشكل في مجموعة أهداف مشتركة يجب أن تنسجم كليا مع المضامين التي تحتويها المواد وهذه الأنشطة، وبذلك "فالأهداف الخاصة أكثر منهجية وضبطا لتعلمات التلميذ، وهي أهداف لأنشطة خاصة ومادة محددة، تنطلق صياغتها دائما من التلميذ، وذلك لسبب بسيط هو، أن قيام المعلم بالتدريس لا بالضرورة حصول التعلم لدى التلميذ"[1].

ثم إن الأهداف الخاصة تتعلق بفروع المادة (النصوص، قواعد اللغة، البلاغة، العروض، التعبير، المطالعة الموجهة)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأهداف جاءت بها المنظومة التربوية الجديدة استبدلت بما يعرف بالمقاربة بالكفاءات، التي هي في واقعها "امتداد المقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي"[2].

ويمكن تصنيف الأهداف الخاصة إلى ثلاثة أنواع هي :

1.**الأهداف المعرفية** : وهي المتصلة بالتكوين اللغوي والأدبي للمتعلم.

2. **الأهداف المنهجية** : وهي المتصلة بإكساب المتعلم القدرة على العمل والتعلم.

3.**الأهداف التعليمية** : وهي المتصلة بممارسة المتعلم اللغة شفهيا وكتابيا والتكوين الذاتي عن طريق المطالعة.

وتحاول الأهداف في تدريس اللغة العربية عامة إلى : "أن يكسب المتعلم رغبة في التعلم الذاتي والاعتماد الذاتي والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة"[3]،وبذلك فإن مقاربة الأهداف الخاصة تسعى دائما إلى تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على التحليل والمناقشة والنقد، وإفادته بمجموعة من المعارف.

---

1 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب،ط2، الرباط، المغرب، 1991، ص 62.

2 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003، ص 03.

3 طه علي حسين الدليمي، د سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، مرجع سابق، ص 73.

سنحاول في هذا العنصر عرض الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مع المناقشة والتحليل.

3.3.الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في السنوات الثلاث من التعليم الثانوي :

3.3. 1 . الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي :

إن الأهداف الخاصة تمثلها لدى متعلم السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مقرر اللغة العربية، هي أن يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

- فهم المعاني المتعددة للكلمات.

- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.

- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.

- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسية والجزئية.

- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي[1].

وبذلك يجب أن يحرص الأستاذ على القراءة المعبرة باعتماد الإشارات الموحية والإيماءات والمناسبة لما لها من قدرات على توجيه الدلالات في البنية اللسانية.

ونجد الهدف الثاني يستهدف مهارة الفهم عن القراءة مع إعطاء معلومات حول ما يقدم في هذه المادة، إذ تعتبر مهارة الفهم بالغة الأهمية، ولذلك فالفهم يتطلب "إشكالية من ثلاث زوايا : طبيعة القراءة ذاتها، وصف عملية الفهم الدائرة فيها، ثم تحديد طريقة لتدريس القراءة، أي الفهم في ضوء تلك العمليات ذاتها"[1].

---

1 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك أداب)، الجزائر، مارس 2005، ص 10.

فالجانب المنطوق الشفوي له دور هام في إعطاء المتعلم القدرة وتمكينه من التعبير عن الأحاسيس والوقائع بحرية، لأنه يعتبر من أهم المستويات اللغوية التي تساهم في إكساب المتعلم الملكة اللغوية بعد مهارة الاستماع الجيد.

ويتعلق الهدف الأخير بالجانب المكتوب للغة، إذ يسعى إلى جعل المتعلم قادرا على تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي، ولذلك فمهارة الكتابة تحتل المرتبة الثانية بعد المستوى الشفوي مباشرة.

2.3.3.الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي :

بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على :

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

- التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأدب معانيه وإظهار ما فيها من جمال وقوة تأثير في النفس.

- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

-إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التغيير.

-تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.

---

1 حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 178.

-كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص[1].

وعلى هذا الأساس فإن الهدف الأول يترجم مدى قدرة المتعلم على الغوص في مشكلات النص والكشف عن مظاهره المتعددة، لتذوقه على أفضل وجه ممكن، وتكوين حكم عام صحيح عليه. ولا يتأتى هذا التحليل إلا بالقراءة الواعية المتأنية وبعض الخبرة والذوق واتباع طريقة منظمة.

على أن تلاميذ المرحلة الثانوية لا يتذوقون الأدب بالمفهوم الحقيقي للتذوق، وإنما يصدرون بعض الأحكام العقلية عليه، ويرجع إلى أن بعض مدرسي المرحلة الثانوية الذي لا يهتمون بمعايشة المتعلم النص الأدبي واندماجه فيه، ومساعدته على كشف مواطن الجمال وأثر كل جزئية أو وسيلة من وسائل التعبير في نقل أحاسيس الشاعر أو الأديب.

أما الهدف المتعلق بالصور البيانية فيحتاج إلى ثقافة عامة ومعايشة لروائع الأدب وممارسة للنصوص بالإضافة إلى الثقافة اللغوية حتى يتحقق للمتعلم ذوق أدبي رفيع يمكنه من الاستمتاع بجمال الأدب وروعته. وتبقى الأهداف الأخيرة دائما متعلقة بالجانب المكتوب للغة، إذ تسعى بموجبها إلى جعل المتعلم قادرا على كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

3.3.3. الأهداف الخاصة لمقرر اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على :

- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.

- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال[1].

---

1 مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، مارس 2006، ص 32.

- نظرا لما تكتسبه هذه السنة من أهمية في المسار الدراسي (جسر العبور إلى الجامعة) ،فإنه قد تم صياغة أهداف السنة الأولى و الثانية لتكون متماشية مع تلميذ السنة الثالثة.

خلاصة :

ما نخلص إليه هو وجوب اطلاع الأستاذ على المنهاج قبل إعداد الدروس و أخذ نظرة شاملة عليه حتى يتسنى له إعداد جيد و يحقق الكفاءات المطلوبة في مختلف الأنشطة. و يتجنب بذلك العفوية والارتجالية التي سادت في المدرسة الجزائرية من لدن كثير من ذهنيات الأسرة التربوية.

1 اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الجزائر، مارس 2006م، ص 05.

الفصل التطبيقي

مقدمة:

تناولنا في الفصل السابق موضوع الدراسة في إطاره النظري، وذلك من خلال حصر بعض المفاهيم واعتمادها بالدراسة لا سيما في ذلك الأهداف والمحتويات، وسنحاول في هذا الفصل دراسة مقرر مادة النصوص دراسة وصفية تحليلية، فقد عملت المنظومة التربوية الجزائرية جاهدة وبشكل جدي على تخطيط مناهج حديثة تساير العصر، منطلقة في ذلك من روح المجتمع الجزائري فعلى الرغم من أنها استوردت نظاما تعليميا غربيا إلا أنها كيفته مع الراهن الاجتماعي كمرحلة الأولى، و لترسي معالم نظام يستجيب لتطلعات الأمة في مرحلة ثانية ذي صبغة وطنية بحتة.

كما سنتعرض لتحليل الكتاب شكلا ومضمونا بدءا بتحليل النصوص إلى الأهداف و مراميها وغاياتها و كذا مفهوم تحليل النصوص و طرائق تدريسها، بالتركيز على المحتوى الثقافي الكامن خلفها ويشكل مرجعياتها الثقافية.

أما النص فعالجنا عناصره و مضامينه وروافده مع تحديد الكفاءات القاعدية و الختامية و حصر الأنماط التعبيرية وتبيان خصائصها، وكيفية تناولها وطرائق التعامل معه والتواصل وأساليب التنشيط، ومدى مراعاتها للجانب الثقافي الذي تحمله النصوص.

المبحث الأول : تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنوات الثلاث بالمرحلة الثانوية[1]

I.فاعلية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية :

نحن في عصر العلم والإنتاج الصناعي، قيمة الإنسان تقاس بما يحسن أي بكفاءاته التي تمكنه من أن يكون منتجا ولذلك كان لزاما على وزارة التربية أن تتبنى المقاربة بالكفاءات أي تنمية كفاءات في التلميذ حتى يستطيع أن يكون "ابن عصره" أي أن يكون عمليا منتجا نافعا غيره ومنتفعا.ولهذا بني المنهاج على هذه التقنية وبني الكتاب المدرسي على تحقيق بعض الكفاءات في التلميذ من خلال أنشطة.

واللغة العربية تدرس في جميع المراحل الدراسية في شكل أنشطة (النصوص، القواعد، المطالعة الموجهة، والتعبير الكتابي ...إلخ) في المرحلة الثانوية . وهدفها هو تعزيز وترسيخ المكتسبات القبلية لدى المتعلم وتنظيم لغته وإكسابه ما يحتاجه من ألفاظ وصيغ للتعبير عن أفكاره ومشاعره.

II.وصف الكتاب المدرسي :

1.الشكل العام والإخراج الطباعي للكتاب المدرسي :

إن أسلوب تحليل المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي يمكن الباحث من إعطاء وصف دقيق لما يتضمنه الكتاب المدرسي من الحقائق والمفاهيم العلمية، ويكشف مواطن القوة والضعف مع تقديم المبادئ الأساسية للتصحيح والتعديل، وتسهيل اختيار المحتوى التعليمي المناسب، لذا فإن عملية تحليل الكتب المدرسية تعد عملية تشخيصية، هدفها تطوير المناهج من نواحي عدة؛ كاختيار الأهداف التربوية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وطرائق التدريس وأساليبه، التي تتناسب مع حاجات الطلاب النفسية، وقدراتهم العقلية والمهارية، وحاجاتهم الاجتماعية، ومن ثم المساعدة على بناء

شخصية متكاملة من النواحي كلها التي تضمن لهم القدرة على مسايرة مجتمعاتهم والتكيف معها"[1].

1أفاد بحثنا في هذا القسم من جهود الدكتور بشير إبرير، في رسالته " توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمرحلة الثانوية الجزائرية".

سنحاول تطبيق مجموعة من الخطوات النظرية على مضمون الكتب من أجل معرفة واقع كتب النصوص والمطالعة الموجهة للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي، ويتم التحليل على مستوى الشكل والمضمون، وأبعاد الكتب لغويا وثقافيا.

إن تحضير الدروس عملية عقلية منظمة تؤدي إلى وضع خطة مفصلة للدرس يتم إعدادها قبل التدريس بوقت مناسب، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما سيقوم به المدرس وتلاميذه خلال المدة التي يقضيها معهم في الفصل أو ما يقومون به من عمل خارجه.

وتشتمل الخطة على تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ، وترتيب الحقائق التي يتضمنها موضوع الدرس، ورسم طريقة محدودة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذي يتناسب و قدراتهم العقلية والجسمية.

على الرغم من الطموح المشروع لتجديد المنظومة التربوية وإصلاح دعائمها عن طريق تجديد الكتب المدرسية وتغيير مواضيعها وتحديث خبراتها وتزيين عتباتها الخارجية والداخلية بأحدث التقنيات، يبقى السؤال الجوهري المطروح في هذه الدراسة هو : أين يتجلى التجديد والتحديث في هذه الكتب المدرسية على المستوى البيداغوجي والمعرفي ؟ وهل يساير ما تعرفه الساحة الثقافية في هذه الألفية ؟

للإجابة عن هذه التساؤلات يحسن بنا أن نتناول الكتاب بالتحليل من حيث العناصر التالية:

1.1.الإخراج الطباعي :

تشجع أغلب الدول التأليف المستمر للكتاب المدرسي المفيد، وتساعد كتابها على نشر الكتاب، وتهتم بمراقبة الكتب الصادرة فلا يسمح إلا بما يلائم عقيدة الأمة وأهدافها التعليمية. غير أن من المؤسف تأليف الكتب المدرسية في مجتمعنا العربي عامة والجزائري خاصة ما زال قاصرا على فئة معينة هي الفئة الأكاديمية

---

1 الجبر، جبر بن محمد بن داود،"دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع عشر،" مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الثالث، جامعة عين شمس/، 26، 27 يوليو 2005م، ص 886.

التربوية، فإذا كان[1] "إخراج الكتاب من حيث حجمه، ونوع ورقه، وحروف طباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعية، ووضوح الوسائل التعليمية الموجودة به، ثم جمال الألوان المستخدمة فيه" على درجة عالية من الجودة، ستساهم حتما في إقبال المتعلم عليه، والاستفادة من محتوياته ومضامينه أيما إفادة.

فما شكل كتب النصوص والمطالعة الموجهة لتلاميذ الطور الثانوي ؟ وعلى أية صورة تم إخراجها ؟

تتسم عمليات طباعة الكتب عموما بنوع من المخاطرة لا سيما الكتب المدرسية، فلا مجال للخطأ أو المجازفة في مثل هذا النوع من الاستثمار ويلعب التخطيط والدراسة الجيدة دورا هاما في عملية النجاح.

فللطباعة دور هام في إخراج كتاب واضح وجميل، إذ أن اختيار مادة الكتاب المدرسي مهمة جدا، وذلك لكي تكون متناسبة مع قدرات واستعدادات المتعلم وحاجاته وميوله وقدراته وهي بالطبع تختلف من مرحلة إلى مرحلة، وكلما كان الكتاب المدرسي وفق استعدادات التلاميذ أقبلوا عليه وزاد شغفهم به وفائدتهم منه وتأثرهم بما فيه علميا وتربويا وثقافيا؛ لذلك فقد حاولت أن أضع جدولا توضيحيا للعناصر الشكلية لكتب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، وهي على النحو التالي :

1 د.فكري حسن ريان، التدريس، أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، القاهرة، 1999، ص 238.

الجدول (01) عدد الصفحات والدروس والأنشطة التي تم تحليلها في كل كتاب :

عناوين الكتب	**نوعية الكتب**	**عدد الصفحات**	**عدد الدروس والوحدات**	**عدد الأنشطة والنصوص**	**عدد الساعات**
كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة	السنة الأولى من التعليم الثانوي (جذع مشترك آداب)	222	12 وحدة تعليمية	12 نص أدبي 12 نص تواصلي 12 للمطالعة الموجهة	(04سا) لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته
كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة	السنة الثانية من التعليم الثانوي (لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)	255	12 وحدة تعليمية	12 نص أدبي 12 نص تواصلي 12 للمطالعة الموجهة	(03ساعات) (حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف...)
كتاب اللغة العربية وآدابها	السنة الثالثة من التعليم الثانوي (لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)	287	12 وحدة تعليمية	23 نص أدبي 11 نص تواصلي 12 للمطالعة الموجهة	(04 ساعات) يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو...إلخ)

1.2.الشكل العام : ويضم هذا المستوى من التحليل خطوات عدة، تتجزأ بدورها إلى عناصر فرعية نتعرف عليها فيما يلي :

1.2.1.البيانات العامة : الغرض منها توثيق المستهدف بالدراسة والتحليل، قصد التعرف عليه وعلى الجديد فيه، وتلخص بيانات كتب المرحلة الثانوية على النحو التالي :

➢ كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة الموجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي "جذع مشترك آداب".

تم إعداده من قبل مجموعة من الأساتذة، وهم على التوالي :

- حسين شلوف (مفتش التربية والتكوين).
- أحسن تليلاني (أستاذ بالتعليم الثانوي).
- محمد القروي (أستاذ بالتعليم الثانوي).

صدر الكتاب عن المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية بعنوان (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) للسنة الدراسية 2006/2005.

➢ كتاب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الموجه لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية.

تم إعداده من قبل مجموعة من الأساتذة وهم على التوالي :

- أبو بكر الصادق سعد الله (أستاذ بالتعليم الثانوي).
- كمال خلفي (أستاذ بالتعليم الثانوي).
- مصطفى هواري (أستاذ بالتعليم الثانوي).

صدر الكتاب عن المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية بعنوان (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) للسنة الدراسية 2007/2006.

➢ كتاب الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

تم إعداده من قبل مجموعة من الأساتذة وهم على التوالي :

- الدكتور الشريف مريبعي (أستاذ محاضر بجامعة الجزائر).
- دراجي سعيدي (مفتش التربية والتكوين).
- سليمان بورنان (أستاذ التعليم الثانوي).
- نجاة بوزيان (أستاذة التعليم الثانوي).
- مدني شحامي (أستاذ التعليم الثانوي).

صدر الكتاب عن المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية الوطنية بعنوان (اللغة العربية وآدابها) للسنة الدراسية 2008/2007.

✓ أُلّفت الكتب في إطار القرار الرئاسي والوزاري لإصلاح المنظومة التربوية، وهي مبينة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، فالمصطلح الأول – من خلال ما ورد في المناهج – يقصد به مدى فاعلية التعلمات وعمليتها على صعيد حياة المتعلم، وجدوى ما يتعلمه مرهون بما يقدر على خزنه، فهي تقوم على أساس أن قليل العلم يستعمله العقل خير من كثير يحفظه القلب. في حين يقصد بالمصطلح الثاني جعل النص المقروء محور كل التعلمات، ونقطة الانطلاق لكل النشاطات اللغوية، من قراءة وتعبير وكتابة؛ لذا يجب أن نبدأ التحليل والنقد من مقدمة الكتب، فمقدمة كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي التي تضمنت :

- ✓ خطوات دراسة النص الأدبي (التعرف على صاحب النص، تقديم موضوع النص، إثراء الرصيد اللغوي، اكتشاف معطيات النص، مناقشة معطيات النص، تحديد بناء النص، تفحص مظهر أو مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، ومجمل القول في تقدير النص).

- ✓ اهتمت بالإشارة إلى أهمية المقاربة بالكفاءات، ومدى أهميتها في بناء مناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

- ✓ وردت في المقدمة مجموعة الكفاءات التي يجب أن يحيط بها المعلم ويتزود، حتى يكون قادرا على تطبيق مستجدات المنهاج الدراسي؛ كما وردت فيها أيضا تحديد الأهداف التعلمية بشكل مختصر جدا مما أدى إلى ضبابيتها، وجعلها مفتوحة على قراءات وتأويلات متعددة.

- ➢ وما نلاحظه على الهيئة المشرفة على تأليف الكتاب أنها تتكون من أساتذة التعليم الثانوي ومفتش التربية والتكوين، وهو عدد لا يكفي لمعرفة خبايا البيداغوجيا للكتاب.

أما مقدمة كتاب السنة الثانية فجاء فيها :

- ✓ خطوات دراسة النص الأدبي، إضافة إلى نشاط المطالعة الموجهة، ومن ثم فالمتفحص لمقدمة كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي لا سيما خطوات دراسة النص الأدبي يجدها نفسها في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- ✓ أغفلت المقدمة جانبا مهما يتعلق بالقدرات التي ينبغي أن يكون عليها المتعلم قبل بداية تعليم المقرر ومن ذلك الخصائص اللغوية والنفسية والاجتماعية التي دعت إلى تأليف الكتاب، وتبنى عليها التعلمات في كل سنة دراسية.

- ➢ وما نلاحظه على الهيئة المشرقة على تأليف الكتاب أنها لا تتكون إلا من أساتذة التعليم الثانوي.

أما مقدمة كتاب السنة الثالثة فورد فيها:

- ✓ الحديث عن النص التواصلي فقد أشار معدو الكتاب إلى طبيعة هذا النص بالخصوص.

- ✓ تناولت الأهداف المنشودة من حصص النصوص الأدبية لتعزيز ارتباط المتعلمين بتراثهم، وبالقيم والثوابت، والمفاهيم السائدة في مجتمعهم، ودفعهم إلى تمثيلها واعتبارها جزءا من شخصيتهم.

- ➢ وما نلاحظه على الهيئة المشرفة على تأليف الكتاب أنها تتكون من مجموعة أساتذة التعليم الثانوي ومفتش للتربية والتكوين، وأستاذ محاضر بجامعة الجزائر، ورغم ذلك فقد حاولوا المزج بين المؤهلات العلمية والكفاءات الجيدة، وبين الخبرة الميدانية وهذا ما يؤدي إلى تحسين نسبي لمستوى الكتاب شكلا ومضمونا. وهذا ما كان يُفْتَقَدُ في المناهج القديمة، والواقع أن إصلاح التعليم لا يتم إلا من خلال المستوى العلمي الرفيع للمؤطرين والقائمين على المناهج التربوية إلى جانب الإدارة القوية، التي تدعمها وفرة الوسائل وضبط المنهجية.

2.تحليل مقدمات الكتب :

تعتبر مقدمة الكتاب المدرسي مهمة، فمن شأنها أن تشجع المتعلم على قراءة المضمون والإقبال عليه، ولذلك "فهي النافذة التي يطل القارئ على محتوى الكتاب من خلالها"[1]،إذ تزوده بتصور أولي عن أهدافه ومادته التعليمية والموضوعات المضمنة فيه، على أن تعرض هذه المقدمة بأسلوب مشوق ومناسب لمستوى المتعلمين أي أن المتعلم حين يقرأها ويقرأ الكتاب يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصيا مما يجعله أو يحفزه على مواصلة قراءة الكتاب حتى النهاية.

والحديث عن مقدمة تمهيدية للمواضيع المعنية بالدراسة يستدعي الحديث عن فهارس الموضوعات؛ فهذه الأخيرة تضم كافة الوحدات التعليمية، المنظمة على مستويات وفئات يعتمدها المتعلم كأداة للاسترجاع أو تحديد مكان الأنشطة بطريقة سريعة، لأنها تعتمد على التبويب والترقيم الصحيح. لذلك لوحظ أن كتاب النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي يتكون من ست (06) صفحات، أما كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي فيتكون من ثلاث (03) صفحات، وأما كتاب السنة الثالثة فيتكون من صفحتين (02) لذلك ففهارس الكتب جاءت على النحو التالي :

---

1 رشدي أحمد طعمية، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية، المرجع السابق، ص 114.

الجدول (02) : الخطة الدراسية لمنهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية :

المستوى والزمن	الوحدة	عنوانها	عدد النصوص
سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب **1.الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام)**	الوحدة الأولى الوحدة الثانية الوحدة الثالثة الوحدة الرابعة	1.التقاليد والأخلاق والمثل العليا * الصلح والسلم بين القبائل في العصر الجاهلي 2.الفروسية * آداب الفروسية والبطولة 3.وصف الطبيعة * الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي 4.الحكم والأمثال * ترجمة الحكم والأمثال العقلية الشعوب والأمم	03 03 03 04
2.أدب صدر الإسلام (ظهور الإسلام – 41 هـ) :	الوحدة الخامسة الوحدة السادسة الوحدة السابعة الوحدة الثامنة	5. القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام * قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام 6.النضال والصراع * وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية 7.شعر الفتوحات الإسلامية * شعر الفتوح وآثاره النفسية على الفرد والأسرة 8.تأثير الإسلام في الشعر والشعراء * من آثار الإسلام على الفكر واللغة	03 03 03 03
3.الأدب الأموي (41 هـ–132	الوحدة التاسعة	9.الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر	03

هـ)		* الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	
	الوحدة العاشرة	10.المواقف الوجدانية * التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي	03
	الوحدة الحادية عشرة	11.التقليد والتجديد * مظاهر التقليد والتجديد في الشعر الأموي	03
	الوحدة الثانية عشرة	12.نهضة الفنون النثرية * وضع النثر في العصر الأموي	03 مج : 37
سنة ثانية ثانوي (شعبة الأدب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية) **1.العصر العباسي: الطور الأول (132هـ، 334هـ)**	الوحدة الأولى	1.النزعة العقلية في الشعر * أثر النزعة العقلية في القصيدة العربية	02
	الوحدة الثانية	2.الشعوبية وأثرها في الأدب * الشعوبية وصراع الحضارات	03
	الوحدة الثالثة	3.المجون والزندقة * حياة اللهو والمجون	02
	الوحدة الرابعة	4. شعر الزهد * الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد	02
	الوحدة الخامسة	5. نشاط النثر * الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب	02
2.العصر العباسي: الطور الثاني (334هـ،656 هـ)	الوحدة السادسة	6. الحكمة والفلسفة في الشعر * الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية	03

	الوحدة السابعة	7.الشكوى واضطراب أحوال المجتمع * الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم	02
3. من الحركة الشعرية في المغرب العربي	الوحدة الثامنة الوحدة التاسعة	8. من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية * نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية 9. الشعر في ظل الصراعات الداخلية عن السلطة. * استقلال بلاد المغرب عن الخلافة في المشرق وانعكاساته في ظهور الصراع على السلطة	02 03
د.العصر الأندلسي	الوحدة العاشرة الوحدة الحادية عشرة الوحدة الثانية عشرة	10.الطبيعة والمدائن الجميلة * خصائص شعر الطبيعة 11.رثاء الممالك والمدن * الفتنة البربرية وآثارها في الشعر والأدب 12. الموشحات * الموشحات والغناء	02 02 02 مج : 27
سنة ثالثة ثانوي : لشعبتي آداب وفلسفة/أداب ولغات أجنبية) **أ.عصر الضعف (656هـ.1213هـ)**	الوحدة الأولى الوحدة الثانية	1.الزهد والمدائح النبوية والتصوف * الشعر في عهد المماليك 2.من نثر الحركة العلمية * حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق والمغرب	04 04
ب. من الأدب الحديث والمعاصر (1213هـ إلى هذا	الوحدة الثالثة	3. من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب * احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	04

العصر)	الوحدة الرابعة	4. النزعة الإنسانية في شعر المهجريين * مفهوم الشعر عند الشعراء المهجريين	04
	الوحدة الخامسة	5.نكبة فلسطين في الشعر * الالتزام في الشعر العربي الحديث	04
	الوحدة السادسة	6. الثورة الجزائرية عند شعراء المشوق أو المغرب * الثورة التحريرية في الواجهة الشعرية العربية	04
	الوحدة السابعة	7.ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر * الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء الوطنيين	04
	الوحدة الثامنة	8.توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية * الرمز الشعري	04
	الوحدة التاسعة	9. من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا) * المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب	04
	الوحدة العاشرة	10. الفن القصصي القصير (القصة القصيرة في الجزائر) * صورة الاحتلال في الأدب القصصي الجزائري	04
	الوحدة الحادية عشرة	11. من الفن المسرحي في بلاد المشرق * المسرح في الأدب العربي	04
	الوحدة الثانية عشرة	12. الأدب المسرحي في الجزائر * المسرح الجزائري: الواقع والأفاق	02
			مج : 46

فمن خلال ما أوضحه الجدول نجد أن الوحدات متقاربة في عدد النصوص في جميع المستويات، إلا أن هناك تباينا ملحوظا بين كل مستوى وآخر، فحين ننظر مثلا في مقرر السنة الثالثة ثانوي نكشف البون الشاسع بين هذا المقرر ومقرر السنة الثانية ثانوي بحيث لا رابط بينهما؛ وما يمكن ملاحظته أيضا أن هناك عدم الانسجام بين عدد النصوص، ويعود هذا في رأيي إلى اختلاف اللجان التي تكلفت بوضع المقررات الدراسية في هذه المرحلة .

وقد قسمت كل وحدة إلى مجموعة من المحاور، اعتمد فيها التصنيف النوعي والتحقيب للتأريخ الأدبي للتوفيق بين الطرح التاريخي المدرسي والطرح الفني الأجناسي في توزيع الكتب وترتيبها وتنميطها.

وبذلك يمكن القول: إن كتب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة تنهج نهجا تاريخيا، حيث يتم تعريف التلاميذ في المرحلة الثانوية بمراحل تاريخية مختلفة مر بها الأدب العربي فتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي يدرسون العصر الجاهلي، والإسلامي، والأموي، ويستكمل التلميذ هذه المراحل في المستوى الثاني من التعليم الثانوي، فيقرأ العصر العباسي بطوريه (الأول والثاني) ثم تاريخ الأدب الأندلسي والمغربي، ويقتصر كتاب المستوى الثالث على الأدب المملوكي والتركي وعلى الأدب في العصر الحديث.

إذن فكتاب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة هو الشقيق المرادف لكتاب التاريخ، وبهما تكتمل الصورة، ويتحقق الهدف العام المشترك. كما أرفقت عناوين النصوص بأرقام الصفحات، وتنوعت هذه النصوص لتشكل مجموعة من المجالات الثقافية والدينية والعلمية والاجتماعية؛ لتمكين المتعلم من اكتساب ثقافة متنوعة ذات مجالات مختلفة.

وبذلك لا يكون الكتاب مدرسيا إلا إذا روعي فيه حسن تكييف مادته للواقع المدرسي بمتطلباته المختلفة، وروعي فيها مناسبتها لمستوى التلاميذ من حيث نضجهم العقلي وميولهم النفسي.

3. مادة الكتاب :

تشمل معيارين أساسيين هما : مستوى المقرر والعينة المدرسة، والحجم الساعي المخصص لتنفيذه، فكل مرحلة من مراحل التعليم يجب أن يكون لها كتبها الخاصة بمميزاتها الخاصة فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلا مختصرًا لكتب المرحلة العالية، كما أن الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرًا لكتب مرحلة الثانوي.

➢ 1.3. مستوى المقرر وعلاقته بعينة الدارسين

مهما تعددت العوامل التي تتحكم في الكتاب المدرسي، فإن مادته ينبغي أن تتماشى مع مستوى التلاميذ، وخصائص كل مرحلة من مراحل نموهم؛ فمن غير المعقول أن يتعامل هؤلاء المتعلمون مع مقرر يفوق مستواهم الذهني، وقدراتهم العقلية، أو بعيد عن بيئتهم وثقافتهم، لأن ذلك يؤدي إلى تحصيل ضعيف.

والملاحظ على كتب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة أنه طغى عليها الجانب التاريخي وبالتالي جاء على حساب التحليل، إلا أننا نرى أن مسألة التسلسل مهمة للطالب في هذه المرحلة منهجيا.

وعلى إثر انفتاح المدرسة على المستحدثات البيداغوجية، أدرجت القراءة المنهجية في برامج التعليم الثانوي للتدرج بالمتعلم من ملاحظة النص إلى تركيب عناصره مرورا بفهمه وتحليله، وبعد استغناء المدرسة الجزائرية على القراءة الخارجية التي كانت تسقط معطيات سيرته وتاريخه وإيديولوجيته على النص تبنت القراءة المحايثة.

إن التعامل مع النص يسمح للتلميذ بتدريب مهارتيه في الفهم والتعبير كتابة وشفهيا، وذلك بواسطة تمارين تحليلية لاستكشاف الأفكار الثانوية، وهيكلة أو بناء المضمون، وبتمارين تركيبية لتلخيص كل فقرة من النص على حدة، ثم القيام بتلخيص شامل لكل النص؛ بالإضافة إلى البحث في البعد الثقافي المحمول في النص، سواء كانت هذه الثقافة ذات طبيعة أدبية أو غيرها.

فالملاحظ على النصوص عموما من حيث المحتوى أنها متدرجة ومنطقية، وتحمل بين طياتها نصوصا جيدة تخدم احتياجات المتعلم من جهة، وتساير مستواه من جهة ثانية ومن أمثلة ذلك :"**في الإشادة بالصلح**

والسلام"(**15**)، **"الرجولة الحقة"** (ص**46**)، **"أرضنا الجميلة"**(ص **61**)، **تقوى الله والإحسان إلى الآخرين"** (ص **90**)، **"الأخلاق والديمقراطية"** (**92**)، **"فتح مكة"** (ص **196**)، ومن أمثلة ذلك في كتاب السنة الثانية نجد : (**"بلاد الصين"** (ص **38**)"، **"الصراع بين القدماء والمحدثين"** (ص**40**)، **"للموت ما تلدون"** (ص **69**)، **الدعوة إلى الصلح والميل إلى الزهد "**(ص **76**)، **تقسيم مخلوقات العالم"** (ص**87**)، **"أفاضل الناس"** (ص**133**)، **"استرجعت تلمسان"**(ص **171**)، **"بلاد الأندلس"**(ص**220**)، **"ألف ليلة وليلة"** (ص **240**)، ومن أمثلة ذلك في كتاب السنة الثالثة نجد:(**"في مدح الرسول** (ص)" (ص**9**)، **"إنسان ما بعد الموحدين"** (ص**22**)، **"علم التاريخ"** (ص**38**)، **"مثقفونا والبيئة"** (ص**48**)، **" المجتمع المعلوماتي"** (ص**65**)، **" ثقافة أخرى"**

(ص**85**)، **"الإنسان الكبير"** (ص**116**)، **"التسامح الديني مطلب الديني مطلب إنساني** (ص**154**)، **"خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين"** (ص**168**)، **"الصدمة الحضارية متى نتخطاها ؟"**(ص **176**).

يعيش المتعلم في وسط تختلف فيه الطبقات و تختلف فيه العادات و الظروف، فطبيعة المجتمع الجزائري – مثلا- نجدها تختلف اختلافا كليا عن باقي المجتمعات العربية؛ فهو مجتمع متفتح، و غير منغلق على نفسه، و هذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على أن المحتوى في حد مضمونه يعبر عن الثقافة الجزائرية. فهي موضوعات هادفة، تفيد التلميذ في حياته، وفي توسيع مداركه.

إنّ مشروع الإصلاح الذي بدأت بوادره تظهر في الموسم الدراسي (2005-2006) للنظر في المناهج، لدليل قاطع على مدى الاهتمام بمكانة المتعلم في الآونة الأخيرة، و العمل على اختيار المقرر و ما يفيده في كل المجالات (الدينية، الاجتماعية، و الأخلاقية...إلخ).

➢ 2.3.الحجم الساعي المخصص لتنفيذ المقرر :

يمثل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة المهنية. وعليه، من المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع، ولذا فإن تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمية بالغة؛ وتساهم في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات.

ينظم التعليم الثانوي في جذعين مشتركين، مدة كل منهما سنة دراسية واحدة، ثم يتفرعان إلى شعب كما يلي :

أ.جذع مشترك "آداب"، ويتفرع بدوره في السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي إلى قسمين :

- لغات أجنبية
- آداب وفلسفة

ب.جذع مشترك "علوم وتكنولوجيا"، ويتفرع بدوره في السنة الثانية والثالثة ثانوي إلى أربع شعب:

- رياضيات
- تسيير واقتصاد
- علوم تجريبية
- تقني رياضي بأربعة اختيارات:
  - هندسة كهربائية
  - هندسة مدنية
  - هندسة ميكانيكية
  - هندسة الطرائق

وتتضمن كل شعبة تعليما خاصا بها، وتعليما تتقاسمه مع شعب أخرى، فكل شعبة تتميز عن الأخرى بتعليم مواد خاصة، وبالحجم الساعي والمعاملات الخاصة لمختلف المواد. والمواد الأساسية في كل منها هي التي تشكل العمود الفقري للشعبة، وتميزها عن الشعب الأخرى، وما يدل على أهميتها النسبية هو الحجم الزمني المخول لها ومعاملها.

- **الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية وآدابها** :[1]

إن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب) هو ست (6) ساعات أسبوعيا موزعة على الوحدة التعليمية على النحو الآتي:

الزمن / الأسابيع	**04 ساعات**				**01**	**01**	**06**
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بــلاغـــة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

أنشطة الوحدة التعليمية :

- **النص الأدبي** : أربع (04) ساعات (دراسة النص الأدبي من حيث الشكل والمضمون وما يتعلق بمسائل القواعد والعروض والنقد الأدبي)، تدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني، عملا بمنطلق المقاربة النصية.
- **مطالعة موجهة** : ساعة واحدة .
- **تعبير كتابي** : ساعتان (2 x 1) ويدرس هذا النشاط عن طريق العمل بالتفويج.

---

1 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب) مرجع سابق، ص 03.

- **النص التواصلي** : أربع (04) ساعات (دراسة النص التواصلي من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بمسائل القواعد والبلاغة)، تدرس هذه المسائل كذلك مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملا بمنطق المقاربة النصية.

- **تعبير شفوي** : (01) سا .

- **السنة الثانية : (شعبة الأداب والفلسفة)**

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة) هو أربع (04) ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات كالآتي[1] :

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع الوقت
الأدب والنصوص	03 سا	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.
التعبير الكتابي	01 سا	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشة ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي.	
المطالعة الموجهة	يخصص حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.	
الوضعيات المستهدفة	تنجز خلال كل أسبوع خامس.	

توزع هذ النشاطات المقررة على حصص الأسبوع وفق ما يأتي :

- تخصيص ثلاث (03) حصص لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيها دراسة نص باكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوفر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم يتصل بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة.

---

1 اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الشعبتان (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية)، الجزائر، أكتوبر 2005، ص 03.

- ترجى حصة التعبير الكتابي إلى نهاية الأسبوع حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة بالنشاطات السابقة وذلك ضمن علاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم.
- تنشط المشاريع خلال كل أسبوع رابع من نشاط التعبير الكتابي.

- **السنة الثالثة ثانوي : (شعبة الآداب والفلسفة) :**

إن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة الآداب والفلسفة) هو سبع (07) ساعات أسبوعيا موزعة على الوحدة التعليمية على النحو التالي :[1]

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	أربع (04) ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعليمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	(01) ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشة وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	(01) ساعة	تنشط حصة كل أسبوع .
المطالعة الموجهة	(01) ساعة	حصة للمطالعة وحصة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

توزع هذه النشاطات المقررة على حصص الأسبوع وفق ما يأتي :

1 اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، المرجع السابق، ص 03.

- تخصيص (05) خمس ساعات لتحليل النص الأدبي بجميع روافده هذا مع النص الأدبي الأول. أما مع النص الأدبي الثاني فتخصص له أربع (04) ساعات بجميع روافده والساعة الخامسة للنص التواصلي لخلوه من الروافد وهكذا دواليك، مثلا تأخير درس "الكناية" عن درس "نشأة الشعر الحر" لمناسبتها للنص الأدبي الثاني، الأسبوعان السابع (07) والتاسع (09)، أو تقديم درس "الأوتاد والأسباب" على درس "الزحافات والعلل" لأن الترتيب المنطقي والمعرفي يتطلب ذلك، إذ لا يعقل أن يدرس المتعلم الدرس الثاني ثم الأول الأسبوعان (20. 21).

- **التعبير الكتابي** : يقدم في ثلاث (03) حصص، الأولى للتقديم والمناقشة والثانية للإنجاز، أما الثالثة للتصحيح، ففي شعبة (الآداب والفلسفة) مثلا سقطت خانة التعبير الكتابي في الأسبوع السادس (06) حتى يحدث الانسجام وتكون حصة المشروع هي الرابعة، فهو غير موجود في الأسابيع (18. 19. 20) .

- ساعة (01) أسبوعية للمطالعة الموجهة تتناوب ونشاط الإدماج والوضعيات المستهدفة أسبوع بأسبوع، وكذلك نجد المشروع محذوف من الأسبوع (21).

وبذلك يمكن القول: إن النشاطات قد توزعت بمحتوياتها على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية؛ وقد تم اعتماد نظام الوحدات التعليمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية، من أبرزها كون الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فقط، وإنما تهتم – أيضا- بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات ولأن الوحدة أيضا تسعى إلى توحيد المعرفة لدى المتعلم وتكاملها، وتكسبه لغة وثقافة في الوقت نفسه.

إن مناهج التعليم في مدارسنا تطبق منهجا سنويا، تتوزع فيه مضامين المقررات على مدار السنة الدراسية كاملة التي تقدر عادة بثمانية (08) أشهر، حيث تنطلق في شهر أكتوبر وتنتهي في نهاية شهر ماي، بمعنى أدق يقدم للتلميذ في الأسبوع الواحد نصان أو نص واحد، أي ما يعادل خمسة نصوص(05) في الشهر بالنسبة لمستوى السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب)، أما تلميذ السنة الثانية ثانوي فيدرس في الأسبوع الواحد نصا واحدا، أي ما يعادل أربعة (04) نصوص في الشهر، وهو توزيع جيد يمكن المعلم والمتعلم من إنهاء مقرر النصوص في نصوص في الشهر؛ وهو توزيع جيد يمكن المعلم والمتعلم من إنهاء مقرر النصوص في

وقته المحدد له، أما تلميذ السنة الثالثة ثانوي فيدرس في الأسبوع الواحد نصان، أي ما يعادل ستة (06) نصوص في الشهر، وهو توزيع مكثف أثقل كاهل التلميذ والمعلم على حد السواء. لذا يقوم المعلم بوضع خطة شاملة لما سيفعله خلال العام الدراسي، أو خلال الفصل الدراسي، محددا الوقت الذي يحتاج إليه في تدريس المنهاج كله، ثم في تدريس كل قسم، والالتزام بذلك الوقت يجعله لا يبطئ ولا يسرع، بل يسير بالأسلوب الذي يقتضيه الدرس ومستوى التلاميذ، ويتم تحديد الوقت بناء على معايير معينة مثل : (حجم الدرس وسهولته أو صعوبته وحجم القسم ومستوى التلاميذ... إلخ).

وإذا كان الحديث على المستوى الشكلي للكتاب، فيجب أن نشير إلى مضمونه إشارة تحليلية مباشرة.

4.تقديم نشاط النصوص في كتب اللغة العربية :

إن النص الأدبي – بطبيعة الحال- رسالة، ويجب على المعلم أن يكون مطلعا اطلاعا تاما على الدروس والعبر التي يتضمنها النص، ويمكن أن يشترك الطلبة مع المعلم في استخلاص هذه القيم، لأن لها فائدة تتعلق بالخصائص الفنية للنص وتتعلق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب، وقد تتعلق الدروس والعبر أيضا بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية أو الاجتماعية أو السياسية. إن هذه الدروس والعبر هي التي يفيد منها الطالب في حياته أي في تغيير سلوكه[1].

فمعنى ذلك أن التلميذ يستفيد من المضامين الموجودة في النصوص وستكون له عونا في المستقبل، فإن كان النص مثلا يدعو إلى التعاون والإحسان إلى الآخرين تمسك التلميذ بهذه الخصلة، وإن كان النص يحذر من صفة قبيحة أو مذمومة كالرياء والتكبر، تركها التلميذ وابتعد عنها؛ وإذا كان النص الأدبي لا يخرج عن كونه مادة متعلمة ومادة لغوية ومادة ثقافية إنسانية إلا أنه يجب أن يعنى بتغيير سلوك التلاميذ من الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية.

1 طه علي حسين الدليمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص 15.

تجديد المقررات المدرسية للمرحلة الثانوية، بنصوص حية لأدباء جدد، مطلب ثقافي جزائري ملح منذ مدة طويلة، فالتلاميذ في الجزائر كانوا لا يقرأون إلا للأموات من الكتاب والشعراء ، حتى ظن بعضهم أن الكاتب لا يكون كاتبا إلا إذا كان ميتا، وعليه نتساءل : ما هي مقاييس هذا الانتقاء ؟

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
مستوى السنة الأولى ثانوي 1.**الشعر الجاهلي** :	▪ تبين بنية القصيدة الجاهلية وخصائصها الفنية. ▪ التعرف إلى أهم الأغراض والموضوعات المكونة للقصيدة الجاهلية. ▪ استخلاص القيم وملامح المجتمع الجاهلي	▪ إحدى المعلقات (زهير بن أبي سلمى عنترة بن شداد). ▪ مختارات من الشعر الجاهلي في أغراض وموضوعات مختلفة.	▪ يحرص المدرسون على تنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري. ▪ يحرص المدرسون على ألا يجعلوا التلاميذ يتصورون الأدب مرآة تعكس الواقع على نحو آلي ساذج. ▪ يشرح النص بالاعتماد على كيفيات القول ومضامينه ومقاصده. ▪ يمكن إغناء حصص الشرح بعروض أو بحوث.
2.**الأمثال والحكم** :	▪ تأثير الأمثال والحكم في تشكيل عقلية الإنسان. ▪ اختزان الكثير من المعنى في القليل من اللفظ، لأن "البلاغة في الإيجاز".	▪ مختارات من الأمثال والحكم من العصر الجاهلي.	
3. **الشعر الإسلامي** :	▪ تمجيد القيم الإسلامية. ▪ غرس القيم الروحية في نفوس المتعلمين عبر العقل والحواس والوجدان.	▪ مختارات من الشعر والنثر لأدباء من العصر الإسلامي.	
4.**الشعر الأموي** : شعر الغزل في القرن الأول الهجري	▪ تبيين الخصائص الفنية لشعر الغزل. ▪ تمييز الغزل البدوي من الحضري.	▪ مختارات من شعر: جميل بن معمر.	

	▪ استجلاء صورة كل المحب والحبيب.		
5.شعر النقائص :	▪ استجلاء صورة كل المحب والحبيب. ▪ استخدام أسلوب المقارنة والموازنة.	▪ مختارات من شعر جرير، الفرزدق والأخطل.	
6.النثر في العصر الأموي:	▪ تولى الكاتب مهمة التعبير عن ثقافة السلطة والانضواء تحت سلطانها الرمزي عن طريق تكوين وعي عام عبر العبارات اللفظية.	▪ نصوص ميسرة غير طويلة.	
مستوى السنة الثانية : **1. العصر العباسي :** **الطور الأول : "التجديد في الشعر العربي في القرن الثاني للهجرة"**	▪ تبين الخصائص الفنية المميزة لبنية القصيدة في القرن الثاني. ▪ التعرف إلى أساليب الوصف والتصوير في أغراض الغزل والخمر والزهد والهجاء. ▪ استخلاص أهم مظاهر التجديد في الكتابة الشعرية من خلال الأغراض المذكورة. ▪ استجلاء مواقف كل من	▪ نماذج من شعر بشار بن برد وأبي نواس وأبي العتاهية ومسلم بن الوليد.	▪ يحرص المدرسون على ألا تجعلوا التلاميذ يتصورون الأدب مرآة تعكس الواقع على نحو إلى ساذج. ▪ يحرص المدرسون على تنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري. ▪ يشرح النص بالاعتماد على كيفيات القول ومضامينه ومقاصده. ▪ يمكن إغناء حصص الشرح

	بشار وأبي نواس وأبي العتاهية إزاء الحياة والموت.		بعروض أو بحوث.
التجديد في النثر العربي : **المنزع العقلي في الأدب العربي القديم :**	▪ تبين الخصائص الفنية المميزة لأسلوب الجاحظ ▪ استجلاء الأبعاد الحجاجية. ▪ استخلاص مقاصد المؤلف من تصوير لما طرأ على المجتمع الإسلامي من تحول في القيم. ▪ استجلاء مظاهر المنزع العقلي.	▪ مختارات من نثر الجاحظ.	▪ يتم الاهتمام في تبين الخصائص الفنية بالحجاج خاصة وذلك بالنظر في : ✓ بنية النص الحجاجي. ✓ تنظيمه. ✓ سيرورته (الحجج وأنواعها، الأمثلة ومصادرها). ▪ يتم الاهتمام في كتابات الجاحظ بالمنهج العلمي وتجليات الفكر الاعتزالي في مجالات المعرفة المختلفة.

			✓ **في المنهج العلمي** : بالموضوعية، الشك، التجربة ومقوماتها كالملاحظة والاستقراء والموازنة والترتيب والتعديل والتجريح والاستنباط...إلخ. ✓ **في تجليات الفكر الاعتزالي:** بكيفية الاستدلال على بعض المسائل الفكرية والكلامية بالحجج العقلية (النقد، الشك، الجدل، الاستقراء...إلخ)
الطور الثاني : **شعر الحماسة في القرنين الثالث والرابع للهجرة**	▪ قدرة اللغة العربية على التعبير ووصف أدق التفاصيل في الحياة. ▪ تبين الخصائص الفنية المميزة لشعر الحماسة. ▪ استجلاء معاني الحماسة في هذا الشعر. ▪ استخلاص المثل العليا والقيم التي يدعو إليها شعر الحماسة إبداء الرأي في ذلك.	▪ مختارات من شعر المتنبي وابن الرومي.	**يتم الاهتمام** : ▪ في معاني الحماسة بالبطولة، التغني بالقوة، الفتوة، الثقة بالنفس...إلخ. ▪ في الخصائص الفنية المتصلة بمعاني الحماسة بالصورة، والمعجم والأساليب والإيقاع.

2.المغرب العربي :	▪ انتشار الإسلام بالمغرب. ▪ الحركة الثقافية في عهد الدولة الرستمية. ▪ انفتاح المغرب على دول المشرق.	▪ مختارات من شعر: بكر بن حماد، وأبي حمو موسى الزياني.	
3.بلاد الأندلس **الشعر العربي في الأندلس بداية من القرن الرابع الهجري**	✓ تبين خصائص الوصف والتصوير في الشعر الأندلسي. ✓ استجلاء أهم المعاني فيه. ✓ التعرف إلى مظاهر الطرافة فيه معنى ومبنى. ✓ إبداء الرأي في ذلك.	▪ مختارات من : ✓ الشعر الأندلسي في وصف الطبيعة ورثاء الممالك والمدن. ✓ الموشحات.	**يتم الاهتمام بمايلي :** • **في خصائص الوصف والتصوير:** ✓ أساليب التعبير. ✓ الصورة والإيقاع . • **في المعاني :** ✓ علاقة الشاعر بالطبيعة. ✓ أشكال حضور الطبيعة. ✓ صورة الحبيبة والمحب. • **في مظاهر الطرافة :** ✓ مظاهر التفرد في الشعر الأندلسي في الإيقاع والتصوير والمعاني.
مستوى السنة الثالثة ثانوي **1.عصر الضعف**	✓ تحديد جنس النص. ✓ تبين بناء النص. ✓ التوسع في تحليل المعاني انطلاقا من المباني المتواترة. ✓ تبين مقاصد القول. ✓ إبداء الرأي في النص مبنى ومعنى. ✓ التعرف على ظاهرة المديح النبوي عند شعراء عصر الضعف. ✓ يتعرف على أسباب لجوء شعراء عصر الضعف إلى الزهد.	▪ نصوص أدبية شعرية ونثرية مختارة من عصر الضعف (المماليك): (البوصيري، ابن نباتة، القزويني، ابن خلدون).	• يدرب الأستاذ المتعلمين على ملاحظة النص لتحديد هويته (المؤلف، العصر، السياق، المصدر،...إلخ. • التفكيك مرحلة وصفية لكل مكونات النص (الوحدات، الجمل، الحقول المعجمية...إلخ)، للتعرف إلى الظواهر المهيمنة في النص قصد استثمارها في التحليل.

	✓ الوقوف على أهم الدرسات المتعلقة بالفنون الشعرية التي شاعت في عصر الضعف والتفسيرات المحيطة بذلك. ✓ الاطلاع على ظاهرة التخلف الحضاري وأهم أسبابها. ✓ التعرف على خصائص النثر العلمي، وفي عصر الضعف وعلى أصناف العلوم وعلى المصطلحات العلمية الشائعة آنذاك. ✓ التعرف على بعض فروع العلوم الإنسانية في إنتاج ابن خلدون (في عصر الضعف). ✓ التعرف على أهم الدراسات المتعلقة بالنثر العلمي في عصر الضعف وسبب انشغال العلماء بالتدوين في المجال العلمي.		
2.العصر الحديث : من شعر المنفى :	✓ تبين ما توحي به علاقة الإنسان بالمكان من مشاعر ومواقف. ✓ استجلاء ما ينتج عن هذه	■ مختارات شعرية لشعراء الحنين إلى الوطن، (محمود	■ يهتم بالمكان بما هو فضاء يتصل بـ : ✓ الحياة الجماعية (الوطن،

	العلاقة من تأملات وأفكار. ✓ تبين دور المكان في تحديد نمط الحياة. ✓ التعرف على أسباب ظهور شعر المنفى في أدب النهضة العربية الحديثة. ✓ التعرف على علاقة السياسة ببعض الفنون الشعرية الغنائية. ✓ التعرف على مفهوم الحنين إلى الوطن أو الروح الوطنية. ✓ التعرف على بعض خصائص الكلاسيكية من خلال شعر أحمد شوقي. ✓ الوقوف على ظاهرة المحاكاة والإيحاء في الإبداع الشعري ✓ الوقوف على بعض الدراسات النقدية التي تدرس العلاقة الوطيدة بين السياسة والأدب.	سامي البارودي، أحمد شوقي ...إلخ).	البيت، الحي، المدرسة...). ✓ وجدان الإنسان (الحنين إلى المكان، الذكرى التي يوحي بها المكان، ما يرمز إليه المكان، من أبعاد ودلالات...). ✓ قضايا الأرض في علاقتها بالإنسان. ✓ تأثير المكان في نمط عيش الأفراد والجماعات.
النزعة الإنسانية:	✓ التوسع في فهم النزعة الإنسانية وسبب اهتمام الشعراء بها. ✓ تبين خصائص الكتابة الشعرية للرومانسية. ✓ استجلاء جوانب مختلفة	▪ مختارات من الشعر لأدباء من المشرق والمهجر.	• يشرح النص بالاعتماد على كيفيات القول ومضامينه ومقاصد صاحبه منه . • يحسن استثمار المعيش والخبرات الشخصية في بناء التعلمات.

	من الكون الشعري الرومانسي. ✓ استجلاء مفهوم الأدب عند الرومانسيين العرب. ✓ الوقوف عند القواسم المشتركة بين الأدب والأخلاق والحضارة. ✓ التعرف على مفهوم الرفض والحس الثوري ورسوخ البعد العاطفي و الخلقي في الشعر. ✓ التعرف على بعض خصائص المذهب الرومانسي في الشعر العربي الحديث. ✓ الوقوف عند بعض الدراسات النقدية الداعية إلى التجديد وإلى النزعة الإنسانية في الأدب.		
الشعر الحر : "الشعر العربي الحديث من مظاهر الحداثة"	✓ تبين الخصائص الفنية في الشعر العربي الحديث. ✓ استجلاء أهم معاني الكون الشعري في القصيدة الحديثة.	▪ مختارات من شعر نزار قباني ، محمود درويش.	• يحرص الأستاذ على التأليف بين مختلف النصوص لاستخلاص مظاهر الحداثة. • من معاني الكون الشعري : (المرأة، الوطن، القيم

	✓ إبداء الرأي في ذلك. ✓ الوقوف عند التزام الشعراء العرب المعاصرين بالقضايا القومية. ✓ الوقوف عند انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين. ✓ الوقوف عند قضية مهمة، هل من واجب الشاعر الالتزام بقضايا مجتمعه وبقضايا الأمة أم لا.		الإنسانية).
شعر الثورة الجزائرية	✓ تبين الخصائص الفنية للشعر الوطني. ✓ استجلاء معاني الوطنية (صورة الوطن، التعلق به، الدفاع عنه، الولاء له...). ✓ تحليل الأبعاد الحجاجية. ✓ الوقوف عند اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة. ✓ الوقوف عند بعض الظواهر الفنية في الشعر الحر : (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز). ✓ الوقوف عند انشغال الشعراء العرب بالثورة	▪ مختارات لشعراء من المغرب العربي والمشرق العربي : - محمد الصالح باوية. - شفيق الكمالي.	• يحرص المدرسون على تنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري. • يشرح النص بالاعتماد على كيفيات القول ومضامينه ومقاصده.

	الجزائرية. ✓ استخلاص بعض مظاهر التجديد في الشعر الحر. ✓ يعي علاقة الإنسان بالمكان والبعد الذي يكتسيه هذا المكان في ارتباطه بأحداث تاريخية تبقى راسخة في ذاكرة الشعوب. ✓ الاطلاع على مختلف الآراء المتعلقة بالأدباء الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية.		
مظاهر الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين: **شواغل الشعراء بقلم المرأة والرجل:**	✓ تبين مواقف الشعراء العرب من قضايا الإنسان والعصر. ✓ تبين مواقف الشعراء العرب من مسألة المرأة في المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية. ✓ إبداء الرأي في ذلك. ✓ الوقوف عند مظاهر الحزن والألم لدى الشعراء العرب المعاصرين. ✓ تبيان سبب امتزاج الأنماط النصية في القصيدة الواحدة.	■ نصوص شعرية حديثة لأدباء عرب من المشرق.	• تناول مواقف الشعراء في إطار اهتمامهم بمسألة المرأة إسهاما في تحريرها أو دعمًا لمكاسبها. • تناول هذه الشواغل باعتبارها شواغل إنسانية.

	✓ استخلاص مظاهر الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين وتعليل مختلف أسبابها نفسيا واجتماعيا وحضاريا. ✓ تبيان مدى تجسيد الشعراء والعرب أثر الألم والحزن في أعمالهم الأدبية. ✓ استخلاص بعض قيم الإسلام في التعامل مع الغير.		
مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة : توظيف الرمز والأسطورة:	✓ تبين مقومات الحجاج والتفسير في النصوص. ✓ توظيف مقومات الحجاج والتفسير لبناء موقف من القضايا المطروحة. ✓ التعرف إلى الجوانب من الآداب والحضارة العربية قديما وحديثا. ✓ اكتشاف مدى توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية المعاصرة. ✓ الوقوف عند مظاهر لتجديد في القصيدة العربية المعاصرة.	▪ مختارات من نصوص حديثة ذات صبغة حجاجية وتفسيرية لأدباء مشارقة تتناول : ✓ جوانب من الحضارة العربية الإسلامية قديما. ✓ بعض شواغل الإنسان العربي المعاصر. • في حوار الحضارات.	• يدرب المتعلم في حصص شرح النص والتدريب على النص وإصلاح دراسة النص، على التقنيات التالية : ✓ التلخيص والتوسع . ✓ التفسير. ✓ التعبير عن الرأي. ✓ الدعم والدحض.

	✓ الوقوف عند اهتمام النقاد والأدباء المعاصرين بالرمز ويعي أبعاد توظيفه في الشعر العربي.	• في الفكر والفن.	
فن المقال وخصائصه: **"حرية التعبير"**	✓ تبين الخصائص الفنية المميزة لكتابه كل من طه حسين ومحمد البشر الإبراهيمي. ✓ استنتاج خصائص فن المقال شكلا ومضمونا. ✓ إدراك دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال. ✓ تصنيف النص حسب نمط كتابته . ✓ استنتاج خصائص المقال النقدي عند (طه حسين). ✓ التعريف بعوامل ازدهار الفكر والأدب في العصر الحديث خاصة المقالة والصحافة.	• نصوص نثرية "حجاجية تتناول دور رجال الإصلاح في ازدهار فن المقال : (طه حسين ومحمد البشير الإبراهيمي).	✓ يتم الاهتمام في الخصائص الفنية بـ: • أنماط الكتابة. • أسلوب طه حسين ولغته.
الفن القصصي:	✓ تبين الخصائص الفنية المميزة للقصة القصيرة الجزائرية. ✓ استجلاء الأبعاد الاجتماعية والإنسانية. ✓ التعرف على الفن القصصي:	▪ مختارات من مجموعات قصصية لأدباء من المغرب العربي (الجزائر) بالتركيز خاصة على :	✓ تحسن استثمار المعيش والخبرات الشخصية في بناء التعلمات.

	نشأته وتطوره وخصائصه. ✓ الكشف عن مدى تأثر القصة القصيرة الجزائرية بالواقع الجزائري عبر مراحله المختلفة. ✓ تحديد وتحليل العناصر القصصية. ✓ تبيين الترابط العضوي بين الإبداع الفني القصصي والواقع السياسي والاجتماعي. ✓ استنتاج نمط النص القصصي وعناصره. ✓ تحليل واستنتاج صورة الشخصية وعلاقتها بالموقف القصصي. ✓ تحليل دور اللغة ووظيفتها التعبيرية في العمل القصصي. ✓ اكتشاف المصادر الفكرية والواقعية للقصة الجزائرية. ✓ تحديد العلاقة العضوية بين الواقع الاستعماري والمضمون الفكري لهذه القضية. ✓ التحكم في بعض آليات	- زليخة السعودي. - محمد شنوفي.	

	دراسة نص قصصي أو روائي.		
الأدب المسرحي العربي المشرقي:	✓ تبين الخصائص الفنية للكتابة المسرحية. ✓ استجلاء الأبعاد الفكرية والإنسانية. ✓ التعرف على تطور هذا الفن الأدبي عبر مراحل العصر الحديث، وتبين ميزة كل مرحلة. ✓ استنتاج خصائص الأدب المسرحي العربي في المشرق، في بدايات نضجه مع الحكيم، مضمونا وأسلوبا. ✓ تعليل الأحكام النقدية التي يتوصل إليها. ✓ يتعرف دارسا وناقدا على خصائص المسرحية العربية في بلاد المشرق. ✓ تعليل الأحكام النقدية والتعمق في دراسة عناصر العمل القصصي. ✓ اكتشاف ونشأة وتطور المسرح العربي وتطوره وكذا أهم توجهاته الفكرية	- من مسرحية "شهر زاد" لتوفيق الحكيم. -كابوس في الظهيرة "حسين عبد الخضر" .	يتم الاهتمام بما يلي : ■ **في البنية الفنية :** ✓ الفعل المسرحي. ✓ الشخصيات خصائصها والعلاقات بينها. ✓ الخطاب المسرحي، الحوار (أنواعه، خصائصه، وظائفه). ✓ الإشارات الركحية. -يتم كذلك الاهتمام في تبين الخصائص الفنية في مسرحية "شهر زاد" بـ : ■ **البناء التراجيدي :** ✓ المقدمة الاحتفالية. ✓ سر شهر زاد . ✓ الرحيل. ✓ الخيانة. ✓ الفاجعة. ■ **أطراف الصراع التراجيدي:** ✓ الإنسان :خصائص البطل التراجيدي. ✓ تحول شخصية شهريار من ملك إلى إنسان قلق متوتر فغير مبال فمتطرف.

	والفنية.		✓ المكان والجسد بما هما حدان آسران. ▪ **مظاهر الصراع التراجيدي:** ✓ العقل والمكان (شهريار). ✓ الروح والجسد (قمر). ▪ **الحوار : بناؤه، تطوره ، خصائص الخطاب فيه،و وظائفه:** ▪ الإشارات الركحية، وظائفها. ▪ يتم الاهتمام في استجلاء القضايا بـ : . ▪ معنى الحياة. ▪ المعرفة . ▪ الموت. ▪ الإنسان والجسد. ▪ الإيمان. ✓ يشرح النص بالاعتماد على كيفيات القول والمضامين والمقاصد. ✓ يحرص المدرسون على تنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري.
المسرح الجزائري :	✓ تبيّن بعض مميزات الأدب الجزائري الحديث من خلال الكتابة المسرحية. ✓ التعرف على صورة المجتمع الجزائري وسماته إبان الثورة. ✓ استنتاج بعض خصائص المسرح الجزائري. ✓ تحليل بعض عناصر النص المسرحي. ✓ تحديد العلاقة بين الأدب المسرحي والمحيط الاجتماعي. ✓ التعرف واستنتاج أهم مراحل تطور المسرح الجزائري وخصائصه.	-"لالة فاطمة سومر" المرأة الصقر لإدريس قرقورة. -من مسرحية "المغص" لأحمد بودشيشة.	

تعتبر دراسة النص –كتابيا و شفويا- حجر الزاوية في منهجية تدريس اللغات، إذ أنه انطلاقا من تحليل النص يمكن الوصول إلى تحقيق مختلف الأهداف المقترحة في البرنامج، سواء كانت تلك التي تتعلق باللغة، أو تلك المرتبطة بالثقافة.

ومن البديهي أن يتحرى الأستاذ عند اختياره للنصوص تلك التي تتضمن أهم المجالات التي سيتناولها مع التلاميذ، فيعمل قبليا على استحضار أهدافها النوعية والإجرائية، ممّا سيسمح للمتعلمين بالاطلاع تدريجيا على مختلف المظاهر الحضارية. والتوصل إلى إدراك مجموعة من القواعد اللغوية المستهدفة في النّص.

و مهما تنوع الموضوع و الهدف منه فإنّ دراسة النص المدرسي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة متوازنة في المجالات الثلاثة (المجال الفكري، الوجداني، و النفس حركي).

فالمتتبع لمناهج الأدب في المرحلة الثانوية يجدها تركز أكثر على تقديم نصوص من الشعر للمتعلمين، و لا يحتل النثر سوى مساحة قليلة على خريطة الأدب في المرحلة الثانوية، و بخاصة فنون النثر الأدبي (كالرواية)، بالإضافة إلى أن النصوص الأدبية المقررة تمثل جانبًا واحدًا من الأدب العربي، و لا تعطي تصورًا عامًا عن الحياة و الثقافة و التراث العربي؛ فالمتعلم بحاجة إلى التعرف على روائع الشعر وعيون النثر الأدبي العربي و العالمي.

يتبع المنهج التاريخي في دراسة الأدب في المرحلة الثانوية، و يعتمد هذا المنهج على دراسة الأدب تبعا لتسلسل العصور التاريخية بدءًا من العصر الجاهلي، و مرورًا بالعصر الإسلامي، ثم الأموي، ثم العباسي (الطور الأول و الثاني)، و انتهاء بالعصر الحديث.

و لهذا المنهج مزايا كما أن له بعض العيوب، فمن مزاياه أنه يركز على المؤثرات التي أثرت في الأدب على مرّ التاريخ، و يعرض ما يطرأ من فنون أدبية في كل عصر، و يدرس الأدب على أنه فن نامٍ من الفنون؛ ومن عيوبه أنه يعرض بعض الفنون التي ظهرت بكل عصر في عجالة سريعة، كما أن المنهج يُهمل الشعراء و الأدباء المغمورين في كل عصر، و يركز على الصراعات و الفتن السياسية (المؤامرات– الدسائس)، و يحرم المتعلم من الربط بين العصور، و المقارنة بينها.

ونخلص ممّا سبق إلى القول: إن كان للمنهج التاريخي حصة الأسد في مقرر الأدب بالمرحلة الثانوية، فإن ذلك لا ينفي تماما وجود مناهج أخرى؛ وُجدت لتصنيف المادة الأدبية القديمة، و هو المنهج الموضوعاتي:

1. بنية القبيلة (الشعر الجاهلي).
2. بنية العقيدة (عصر صدر الإسلام).

3. بنية السياسة (عصر بني أمية).

4. بنية التحول (عصر بني العباس).

5. بنية الجهاد (الشعر المغربي/ الأندلسي).

أيضا كما نتساءل في الأخير عن نصوص غائبة في المنهاج –كالنص الديني- مثلا، و طغيان الطابع الأدبي على النصوص مع التقليل أو تغييب النصوص العلمية و التقنية التي تنسجم مع تطلعات المتعلم و رغباته الذاتية.

هذا من حيث المضمون، وما يشد الانتباه أيضا عند متابعة هذه النصوص أن برنامج اللغة العربية مكتوب بشكل منظم في الكتب، مما يسمح للتلاميذ لأن يحضروا دروسهم، ولكي يكونوا على علم بالدرس التالي، في حين أن الكتاب القديم كان البرنامج مخصصا للأستاذ دون غيره من التلاميذ، حيث كانت العملية التعليمية تقتصر على دور الأستاذ، وجعل التلميذ مستقبلا بما يقوله الأستاذ فحسب.

5.أنواع النصوص الواردة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

تعالج النصوص الواردة في كتب العربية للمرحلة الثانوية العديد من الموضوعات التي تناسب مستوى المتعلم وقدراته من جهة، وميوله ورغباته من جهة أخرى، حيث "تأتي الاختلافات في القراءة من أن كل واحد منا يقرأ النص في ضوء خبراته وتجاربه مع النصوص وكذلك في ضوء ثقافته ومعرفته بالوجود"[1].كون هذه النصوص تتوفر على جملة من الصيغ والتراكيب التي ينبغي أن يستنبطها المتعلم.

تدرس النصوص المختارة من عدة جوانب، حيث يسعى الأستاذ جاهدا مع تلاميذه إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى، "مع العلم أن هذه البنية تختلف من نمط من النصوص إلى آخر"[2]،ومهما يكن من أمر : "فعلى الأستاذ أن يجعل المتعلم - يطلع من خلال دراسة النص- على الاستعمالات اللغوية والأسلوبية غير المألوفة، والتي تصنع الجمال الفني للنص"[3].

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الجزائر، جانفي 2006، ص 10.

2 المرجع نفسه، ص 10.

3 المرجع نفسه، ص 11.

ومن جهة أخرى ينبغي على الأستاذ أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز على خصائص النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الحواري، الإخباري، التفسيري، الحجاجي) ومناقشة القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية بما يناسب قدرة الاستيعاب المتعلم واهتماماته؛ ذلك أن المنهاج يوصي بأن يكون المتعلم في نهاية كل سنة من مراحل التعليم الثانوي قادرا على :

السنة الأولى ثانوي :

- ✓ كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام دال.
- ✓ الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

السنة الثانية ثانوي :

- ✓ إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادة وذلك :

- في وضعيات ذات دلالة تمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

أما السنة الثالثة : فبخروج التلميذ من هذه السنة يكون قادرا على :

- ✓ تحديد أنماط النصوص مع التعليل .
- ✓ التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- ✓ إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي، من السردي إلى الوصفي، من التفسيري إلى الإعلامي، من الوصفي إلى الحجاجي، من السردي إلى الحواري من الحواري إلى الحجاجي...إلخ).
- ✓ إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية...إلخ).
- ✓ النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة.

تنوعت النصوص في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبإلقاء نظرة على الجدول نجد أن عدد النصوص النثرية في المستوى الأول (سنة أولى ثانوي) هو خمسة وعشرون نصا من بين سبعة وثلاثين نصا، وعدد النصوص الشعرية هو اثنا عشر نصا فقط؛ أما في المستوى الثاني (سنة ثانية ثانوي) فعدد النصوص النثرية هو خمسة وعشرون نصا، كذلك من بين ستة وثلاثين نصا، وعدد النصوص الشعرية هو أحد عشر نصا فقط، أما السنة الثالثة فعدد نصوصها النثرية هو : أربعة وثلاثون نصا من بين ستة وأربعين نصا، وعدد النصوص الشعرية هو اثنا عشر نصا فقط، واعتمدنا في تصنيف هذه النصوص على النمط الذي تندرج فيه، فالنصوص النثرية تضم :النمط السردي، الوصفي، الحجاجي، التفسيري، الحواري، أما النصوص الشعرية فتشمل : الشعر العمودي والشعر الحر، وكان توزيعها كالآتي :

- **النصوص السردية** : اثنان وعشرون نصا.
- **النصوص الوصفية** : تسعة نصوص.
- **النصوص الحجاجية** : ثلاثة عشر نصا.
- **النصوص الحوارية** : سبعة نصوص.
- **النصوص التفسيرية** : سبعة وعشرون نصا .
- **النصوص الإخبارية** : نصان.
- **النصوص الإرشادية** : نصان.

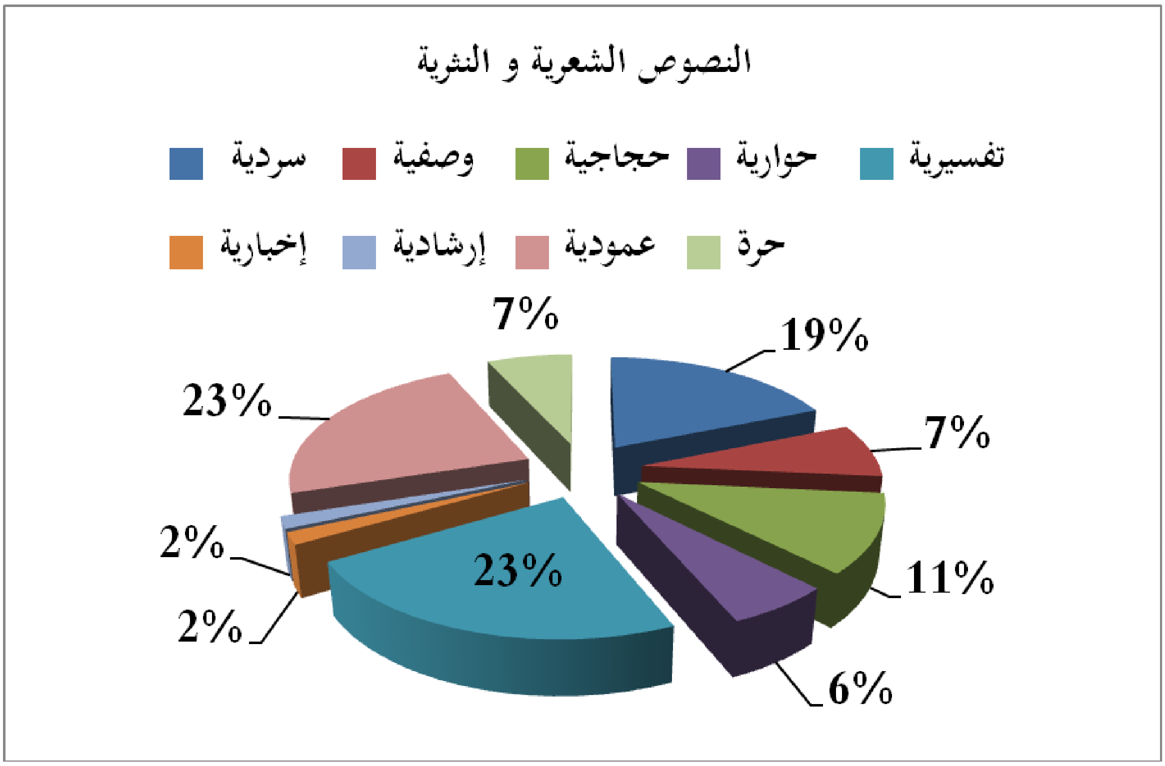
أما النصوص الشعرية فتوزعت كما يلي :

- **الشعر العمودي** : سبعة وعشرون نصا.
- **الشعر الحر** : ثمانية نصوص.

والجدول التالي يبين نسبة كل نمط على حدة

أنواع النصوص	نـثـريـة							شعرية	
توزيعها	سردية	وصفية	حجاجية	حوارية	تفسيرية	إخبارية	إرشادية	عمودية	حرة
عدد النصوص	22	09	13	07	27	02	02	27	08
النسبة	% 18.80	% 7.69	%11.11	% 5.98	% 23.07	%1.70	%1.70	% 23.07	% 6.83
	% 70.05							% 29.90	
المجموع	82							35	
	117								

ويمكن تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية التالية:



وهذه النسب تؤكد ميل واضعي المنهاج إلى اختيار النصوص النثرية خاصة التفسيرية منها التي توظف قصد تقديم معلومات غير معروفة من لدن القارئ، ويقوم بتوسيعها وعرض قصد تقديم معلومات غير معروفة من لدن القارئ ويقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها أما النصوص الشعرية فكانت قليلة مقارنة بغيرها.

أما إذا انتقلنا إلى كتب اللغة العربية التي وجهت إلى تلاميذ المرحلة الثانوية، فإنها تنطلق من نظرية التجنيس أو المقاربة الأجناسية للنصوص الأدبية أو ما يسمى أيضا بنظرية الأدب. وقد قسمت المادة الأدبية إلى الأنماط الأجناسية التالية:

1- **الحكي**: السرد- الوصف- الحوار.

2- **الحجاج**: الإخبار- التفسير- الإقناع.

3- **الشعر العمودي**: المدح- الوصف- الغزل.

4- **شعر التفعيلة**: شعر المدينة- شعر الاغتراب- شعر المقاومة والنضال.

هذا ، ويتقاطع في هذا التصنيف مجموعة من المناهج النقدية في قراءة النص الأدبي: المنهج الفني الذي يهدف إلى دراسة الأدب العربي حسب فنونه وأغراضه الشعرية (المدح والوصف والغزل/ الشعر العمودي وشعر التفعيلة)، والمنهج البنيوي الأسلوبي الذي يفكك النصوص إلى ثوابت ومرتكزات ووظائف تميز نصوصا معينة عن نصوص أخرى على غرار شعرية الأجناس، مثل: الحكي والحجاج والسرد والحوار والوصف والإقناع...إلخ؛ ومنهج الظواهر الأدبية أو المنهج الموضوعاتي مثل: شعر الاغتراب، وشعر المقاومة والنضال. ويعني هذا أن هذا المقرر يتسم بالتنوع المنهجي وتعدد مقاربات التصنيف للمادة الإبداعية. أما المؤلفات الأدبية فقد ارتكزت على فنين: الرواية والمسرح من خلال اختيار نصوص إبداعية جزائرية وشرقية.

و عليه فإن منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي قد دخل مرحلة جديدة انسجاما مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية، تتمثل في الاستفادة من التطور الإعلامي والتقني في مجال الطباعة ونشر الكتب الدراسية، وتنويع المؤلفات الأدبية لكي يتاح للمتعلم والمدرس معا حرية اختيار النصوص التي تستجيب لذوقهما وأفق توقعهما، والتخلص من التعقيدات اللسانية التي اتسمت بها الكتب المدرسية السابقة.

1.5.في تنشيط وحدة تعليمية من كتاب (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة): "الوحدة الأولى نموذجا"[1]

النص الأدبي : كان النص الأدبي يتناول من منطلق تقليدي مغلق وهذا ما يفسر تذييل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي بدراسة مفصلة للنص، وهي دراسة في واقع الأمر تعكس قراءة صاحبها دون سواه.

ولما كانت المقاربة بالكفاءات من خصائصها دفع المتعلم إلى الاستقلالية برأيه وتشجيعه على المبادرة فكان طبيعيا أن يتناول النص انطلاقا من كونه نصا احتماليا، نصا متعددا، نصا منجما أي نصا مفتوحا على قراءات متنوعة تسهم في إغنائه وإثرائه. ومن هذا المنطلق في دراسة النص الأدبي يتمكن المتعلم – بتوجيه من الأستاذ– أن يبسط ملكته الفكرية والنقدية على النص مبرزا رؤيته الخاصة وفي مثل هذا الأسلوب في تناول النص تفعيل لمبادرة المتعلم واستغلال مكتسباته.

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تمنح المبادرة إلى المتعلم، فإنها لا تستثني الأستاذ من هذه الخاصة، ولهذا يجب على الأستاذ أن يعمل جاهدا لتنشيط وتفعيل دروسه.

ومن هذا المبدأ نتطرق إلى مراحل تناول النص الأدبي المبنية على النحو التالي :

أ.التعريف بصاحب النص : ليجعل الأستاذ التلاميذ يعرفون صاحب النص (وهو زهير بن أبي سلمى)، يطلب منهم مسبقا تحضير حياة الشاعر بإيجاز وبما له علاقة بالنص.

وعند شروعه في تنشيط الدرس، يعمد إلى استدراج التلاميذ بأسئلة جزئية تقودهم إلى التعريف بصاحب النص وبجوانب النزعة السلمية في طبع الشاعر وهذا في مدة لا تتجاوز ربع ساعة.

ب.تقديم موضوع النص : في هذه المرحلة، يقرأ الأستاذ قراءة سلمية بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى بحيث يصور في قراءته ما يزخر به النص من عواطف وقوة تأثير.

تعقب قراءة الأستاذ بقراءات التلاميذ، وتكون قراءة كل واحد منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية الأستاذ بتصويب الأخطاء تصويبا مباشرا سريعا حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ، وينبغي أن تتكرر

---

1 حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، جذع مشترك آداب، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، ص15.

قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته، أما إجادة القراءة فتترك إلى ما بعد شرح النص ودراسته.

ج.**إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين** : من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة بالشرح؛ إذ إن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته.

واللغة مفردات وتراكيب؛ وعليه، فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر، ذلك أن دراسة النص عندما تنطلق من أدواته المشكلة لنظمه، فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح. وليس على الأستاذ أن يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب، وإنما ينبغي أن يتوقف على بعضها بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، على أن يتم الشرح بالتعرف المعجمي على المعنى أو معاني الكلمة، ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه.

مثال ذلك شرح كلمة (المُرَّجَمُ). المرجّم : اسم مفعول من الفعل "رَجَّمَ" أي تكلم بالظن. ويقال: رجَّم بالغيب : تكلم بما لا يعلم. ورجّم القبر : وضع عليه الرجام؛ أي الحجارة المنصوبة على القبر. والحديث المرجّم : الذي يرجم فيه بالظنون أي يحكم فيه بظنونها.

والشرح اللغوي إنمّا يكون مفيداً عندما يحدث في سياق شرح معاني النص وأفكاره.

د.**اكتشاف معطيات النص** :

الأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من معان وأفكار، من مشاعر وانفعالات وعواطف، من تعابير حقيقية ومجازية، من أساليب اتخذها الأديب وسيلة للتعبير، من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النص.

واللافت للانتباه أن الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر وإطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص تحضيرا لمناقشتها في المرحلة الموالية.

يتوصل الأستاذ إلى جعل التلاميذ يكتشفون معطيات النص عن طريق صوغ أسئلة مبسطة تسمح لأكبر عدد ممكن منهم بالمشاركة في الدرس. والأسئلة الواردة في الكتاب بالنسبة إلى هذه المرحلة مصوغة من باب الاستئناس، ويمكن للأستاذ أن يفرع سؤالا يراه عاما، وأن يضيف أسئلة تخدم اكتشاف المعطيات.

ه.مناقشة معطيات النص :

المناقشة أهم مراحل دراسة نص؛ حيث في هذه المرحلة يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، وفي هذه المرحلة من الدرس يسعى الأستاذ تدريجيا إلى بناء اللبنات الأولية لتحقيق الكفاءة المرسومة في الجانب المتعلق بالنقد لأثر أدبي. وعلى الأستاذ أن يحرص على أن يصوغ أسئلة تدفع التلاميذ إلى النقد الإبداعي الذي يعتمد تعيين الظاهرة (فكرية كانت أو فنية) ثم يعمد إلى توجيههم إلى تقسيم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء رصيدهم القبلي، والمهم ألا يكون النقد وصفيا نمطيا، يغلب عليه طابع النمذجة ، وإنما يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتأولوا وأن يتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النّص و مجازاته بما يفيد انفتاح النّص على جملة من الدلالات و المعاني.

ولا شك في أن هذه المرحلة من دراسة النص مرحلة مناسبة لتدريب التلاميذ على إدماج معارفهم حيث تندمج المعرفة الجديدة في المعارف القبلية، فتوظف في مناقشة معاني النص الأمر الذي يعطي للنص شكلا ينبض بالحياة.

فإذا أخذنا على سبيل المثال السؤال الوارد في الكتاب في مرحلة مناقشة المعاني : "ما المعنى الذي يفيده-صرفا- الفعل "تفانوا" ما أثر هذا المعنى على المتحاربين ؟" ص 17.

إن الإجابة عن الشطر الأول من السؤال تتعلق بمعارف سابقة، حيث سبق للتلاميذ أن درسوا الفعل المجرد والمزيد؛ وتعرفوا من خلال صيغ المزيد على صيغة "تفاعلوا" وأن من معاني هذه الصيغة التشارك الحاصل بالتبادل. وإذن فالفعل يفيد أن المتحاربين قد أفنى بعضهم بعضا؛ في حين أن المعهود بين الحرب أن يخرج أحد الطرفين منتصرا والآخر منهزما وبالصيغة الصرفية "تفاعلوا" جعل الشاعر الفعل "فَنِيَ" لاغيا النصر لكلا المتحاربين بل جعلهما مطية الدمار والزوال. والفعل "تفانوا" بهذه الصيغة من شأنه أن يولد في نفس المتحاربين

قوة اليأس والقنوط وهي قوة لا تعد لها إلا قوة التفاني. وعندما يدرك المتحاربون هذه الحقيقة عن الحرب، فلا يسعهم إلا الإحجام بدل الإقدام والرجوع القهقري بدل الاقتحام. فكان الفعل "تفانوا" بهذه الصيغة ضربة قوية لا شك في أن التلاميذ – من خلال معارفهم السابقة – قد أدركوا دلالة الفعل "فني بصيغته الصرفية" (تفاعلوا) ولكن الأستاذ – عن طريق أسئلة جزئية – يجعلهم يكتشفون معاني جديدة بصيغة هذا الفعل اعتمادا على السياق.

وبهذا الأسلوب يتمكن الأستاذ من استغلال المعارف القبلية للمتعلمين لجعلهم يبنون معارف جديدة.

و.تحديد بناء النص :

في البداية، يجب الإقرار بأن أي نص أدبي، لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا...إلخ، ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص. حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس. وإذن، فمن باب الموضوعية القول بأن إحدى خصائص النصوص هي اللاتجانس، ولكن رغم ذلك، فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى، وهو ما يسمح بنعت نص بأنه نص سردي أو حجاجي أو وصفي ...إلخ، وهناك علامات نصية وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص فإذا كان عنصر السرد هو الغالب المهيمن، فإن البنية الحجاجية مثلا تكون في خدمة البنية السردية.

واعتمادا على هذه المعطيات في تحديد نمط النصوص، يدعى الأستاذ إلى مساعدة تلاميذه على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم – مشافهة وكتابة – على إنتاج نصوص من النمط المدروس، باتباع خصائصه.

وبالرجوع إلى النص الأدبي للوحدة الأولى " في الإشادة بالصلح والسلم والتحذير من ويلات الحرب" لزهير بن أبي سلمى، للوقوف على تحديد بناء النص، نلاحظ أن الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع سردي حيث إن الشاعر أخبرنا عن سلسلة من الأحداث وقعت في زمن معلوم. وهذا الطابع السردي يظهر باستعمال لمؤشرات الزمن واستعمال أفعال بصيغتها الماضية.

مثال :

- يمينًا لنعم السيّدان وُجِدْتُما   على كل حال من سحيل ومبرمِ

مؤشر الزمن   **فعل ماض مبنى للمجهول**

- تداركتما عبساً وذبيان بعدما   تفانوا ودقوا بينهم عطر منشمِ

فعل ماض   **مؤشر**   **تفانوا فعل ماض**   **فعل ماض**

وبدءا من البيت السادس، أخذ الشاعر يبني حججه لإبعاد المتحاربين عن الحرب ومن ذلك ذكره لقبيلة "ذبَيان" أحد طرفي الحرب.التي أقسمت كل مقسم على الصلح ثم نقضته. واستعمال الشاعر للفظ "كل" – وهو نائب مفعول مطلق مبين للنوع – إنما أراد به تأنيب ضمير القبيلة "ذبيان" على حنثها؛ وبالتالي ردها إلى حقيقة مقسمها وهو ضرب من الإقناع.

وفي الأبيات الموالية يواصل الشاعر البحث عن دعائم الإقناع بتبيان قيمة آرائه المبينة على ضروب من الاستدلال والبرهان، مجسدا آراءه باستعمال الحجة والمثال وكذا باستعمال روابط منطقية منظمة للتفكير.

مثال :

- فلا تكتمن الله ماَ في نُفُوسكُم ليخفىَ ومَهْمَا يُكَتـم الله يَعلمِ

الإخبار عن رأي — **الرابط المنطقى** — **وجه الإقناع**

- يؤخرْ فيوضعْ في كتاب فيدخّر ليوم الحساب أو يُعجّل فينقمِ

وجـه للإقنـاع مبنـي علـى مرجع — **إذكاء قيمة الإقناع**

- وَمَا الحربُ إلاّ ما علمتم وذقتم وَمَا هُوَ عنها بالحديثِ المرجمِ

الرابط المنطقي — **الرابط المنطقي** — **تأسيس وجه الإقناع على خلفية معرفية** — **الرابط المنطقي** — **رأي داعم للإقناع السّابق**

- مَتىَ تبْعَثُوهَا تبْعَثُوهَا ذميمة وتَضْرَ إذا ضريتموها فتضرَمِ

الإخبار عن رأي — **الرابط** — **أفعال الاستدلال على قيمة الرأي**

- فتعرككم عَرْكَ الرّحى بثفالها وتلقَح كشافا ثم تنتج فتتئم

إثبات صورة مرعبة عن فعل الحرب برهانا على مذمويتها وضرواتها — **الرابط** — **تعداد عواقب الحرب المدمرة بنية الاستدلال على ضرورة التمسك بالصلح**

فتنتج لكم غلمان أشأم كلهم كأحمر عاد ثم ترضع فتفطم

امتداد عواقب الحرب إلى الأجيال اللاحقة مما ينبئ بسوء عاقبة الاستمرار في خوضها. وهذا درب من إقامة الحجة على ضرورة الإعراض عن الحرب والإقبال على السلم

وعلى العموم، إذا كان السرد قد استأثر بالأبيات الأولى من النص غير أن بقية الأبيات وقف فيها الشاعر موقف المرافع ضد الحرب معتمدا على مظاهر من البراهين والاستدلالات غايتها نبذ الحرب والتنفير منها.

وإنما يصل الأستاذ إلى توجيه تلاميذه إلى اكتشاف النمط الغالب على النص عن طريق الإكثار من دراسة النصوص ومطالعة الكتب النقدية المعاصرة.

د.تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:

إن هذه المرحلة في دراسة النص الأدبي ذات أهمية، لأنها تدرب التلميذ على الوقوف على أدوات تشكيل النص وروابط جمله؛ الأمر الذي يجعله يكتب نصوصا متماسكة بجمل متآلفة.

إن النص منتوج مترابط في أفكاره، متوافق في معانيه، متسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، إذ نجد مجموعة متراصة من الجمل ولكنها لا تشكل نصا محكم البناء، وحتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل.

ولا يحصل الانسجام لنص ما، إلا إذا كان مشتقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام. فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق كالروابط – مثلا – فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص مثل : القواعد النحوية التي عن طريقها توظف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه.

وعلى وجه الإجمال، فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص وحتى يكون هذا التماسك قائما، يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص) أي إلى الكيفية التي يتم بها تألف الجمل لضمان تطوره. فالاتساق يقوم على العلاقات ويشير إلى مجموعة من الإمكانات التي تربط شيئين، وهذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية، التي تنتج بوساطة وسائل دلالية موضوعة بهدف خلق نص.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقارنة النص في بنيته الدلالية والشكلية؛ إذ إنه يفترض أن الانسجام يدل على "العلاقة بين الأفعال الإنجازية" فهو يتعلق – فقط – بظاهر النص، إنما أيضا بالتصور الدلالي أو المعرفي.

والأسئلة الواردة في الكتاب عن تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص (ص 18) أسئلة مرجعية؛ ويمكن للأستاذ أن يثريها بتعريفها كلما دعت الضرورة إلى ذلك. والمهم أن يصل بالتلاميذ إلى إدراك الانسجام الدلالي في النص والاتساق القائم بين جمله.

وعلى سبيل المثال، إن الصيغة الصرفية المشتركة في الأبيات الخمسة الأولى هي صيغة المثنى، على نحو : (السيّدان، وجدتما، تداركتما، قلتما، فأصبحتما، بعيدين، عظيمين، هديتما).

وعليه، إن ضمير المثنى (الألف) كان هو الرابط بين معاني هذه الأبيات. فالشاعر في هذا النص، بدأ بالإشادة بالسيدين اللذين سعيا إلى الصلح بين القبلتين المتحاربتين معبرا عن هذه الإشادة بتركيب "لنعم السيدان" وهو تركيب إخباري، إعلامي ثم أخذ يحلل مدحه لهذين السيدين بنية إفهام القارئ حقيقة مدحه لهما. والتعابير الدالة على هذا التحليل هي : (تداركتما، السعي إلى إدراك السلم والمال والمعروف، فأصبحتما منها على خير موطن، بعيدين فيها من عقوق ومأثم، عظيمين في عليا معد هديتما).

والملاحظ على معاني هذه التعابير أنها تتوافر على العلاقة الدلالية بين معاني كلماتها، حيث إن هذه الكلمات تصب في مجرى المدح والتنويه.

وإذن فضمير المثنى (الألف) ووجود علاقة دلالية بين معاني الأبيات جعلا الأبيات الخمسة الأولى تتوافر على بعدي الاتساق والانسجام.

وبعدما خص الشاعر خطابه بالمصلحين اللذين أصلحا ذات البين بين القبيلتين المتحاربتين، أخذ يوجه خطابه إلى قبيلة ذبيان وأحلافها. فوظف لذلك ضمائر جمع مخاطب على نحو ما هو موجود في الكلمات الآتية : (تكتمن، نفوسكم، علمتم، ذقتم، تبعثوها، ضريتموها، فتعرككم، فتنتج لكم).

فكانت هذه الضمائر مشكلة للعلاقة الاتساقية بين جمل الأبيات. بالإضافة إلى روابط مثل : (الفاء والواو، اللام في "ليخفى"، أفعال جواب الشرط، اسم الشرط "متى").

وفي البحث عن الانسجام بين الأبيات السبعة الأخيرة ندرك أن الشاعر يتحدث في البيت السادس عن ذبيان وأحلافها ثم يواصل خطابه عنهما بشتى صيغ التعبير إلى غاية البيت الأخير حيث جاء فيه : (فتنتج

لكم). أي ما معشر ذبيان وأحلافها؛ الأمر الذي يوحي بارتباط المعاني اللاحقة بالسابقة وهذه الخاصة في بناء التعبير ضرب من الانسجام.

ح/إجمال القول في تقدير النص :

في هذه المرحلة الأخيرة من دراسة النص يوصل الأستاذ التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره.

وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره.

وإنما يتوصل التلاميذ بمساعدة الأستاذ إلى تقدير النص عن طريق صوغ الأستاذ لأسئلة دقيقة مناسبة كفيلة بإبراز الجانب الفكري والفني للنص.

ومثال ذلك :

أبيات هذا النص منتقاة من معلقة (زهير أبي سلمى)، وقد تناول فيها الحديث عن الإشادة بالسيدين اللذين سعيا للصلح بين القبيلتين المتحاربتين ثم أخذ يحذر قبيلة ذبيان وأحلافها من مغبة نقض العهد والرجوع إلى الحرب؛ مبينا بأن الحرب قرينة الدمار والخراب وأنها تحمل في طياتها عواقب وخيمة تمتد إلى الأجيال اللاحقة. والشاعر من حيث مبدأ ندائه إلى السلم والإعراض عن الحرب يظهر ذا نزعة إنسانية حكيمة؛ استطاع بهذه النزعة أن يسجل شعره في سجل الشعراء الخالدين.

وقد استعان بجملة من الصور البيانية المادية التي كان لها كبير الأثر في التأثير وتبليغ أفكاره.

هذا، وقد وردت معاني النص متماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنوية.

2.5.نموذج في تنشيط وحدة تعليمية من كتاب (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة): "الوحدة الأولى"[1]

1.**التعريف بصاحب النص** : على الأستاذ أن يطلب من التلاميذ تحضير حياة الشاعر (بشار بن برد) وماله من علاقة بالنزعة العقلية في الشعر العربي في الفترة العباسية وحركة التجديد في الشعر وفي تنشيط الدرس يعمد الأستاذ إلى طرح أسئلة جزئية دقيقة على التلاميذ تقودهم إلى التعريف بصاحب النص وبجوانب النزعة العقلية في الشعر العربي وحركات التجديد في ظرف زمني لا يتعدى (15) دقيقة.

2.**تقديم موضوع النص** : يلي بعد ذلك تقديم موضوع النص بقراءة سليمة مراعيا طريقة الإلقاء المناسبة لجو النص الأدبي (التجاوب مع طبيعة النص) يلي ذلك قراءات فردية من طرف التلاميذ مع مراعاة العناية وتصحيح الأخطاء مباشرة.

3.**إثراء الرصيد اللغوي** : حيث يجتهد الأستاذ في تعيين بعض المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح التي تؤدي دورا هاما في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر، والتي تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح. ولا يكثر الأستاذ من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب بل ينبغي التوقف عندما هو كاف لإدراك المتعلم للمعنى على أن يتم الشرح بالتعريف المعجمي على المعنى ثم إلى ما توحي به من دلالات؛ مثل: (عفا : يعفو وعفوا، عفت الريح الأثر أو المنزل : محته، وعفا المنزل أو الأثر بمعنى امحى ودرس وبلى. وتعفو طريقه : تمحو تعاليمه).

4.**اكتشاف معطيات النص** : الأستاذ في هذه المرحلة بصدد توجيه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوافر عليه النص من معانٍ وأفكار، من مشاعر وانفعالات وعواطف، من تعابير حقيقية ومجازية، من أساليب مختلفة حيث يتوصل الأستاذ إلى جعل التلاميذ يكتشفون معطيات النص عن طريق صوغ أسئلة مبسطة تسمح للمشاركة والفهم.

مثل : ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الأول من النص ؟

---

1 بوبكر الصادق سعد الله و كمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص11، 12، 13.

و يمكن للأستاذ أن يفرع سؤالا لا يراه عاماً، أو أن يضيف أسئلة أخرى تخدم اكتشاف المعطيات.

5.مناقشة معطيات النص:

يوضع المتعلم في هذه المرحلة في وضعية تسخير لمكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، ولا شك أن هذه المرحلة من دراسة النص مرحلة مناسبة لتدريب التلاميذ على إدماج معارفهم، فتوظف في مناقشة معاني النص الأمر الذي يعطي للنص شكلا ينبض بالحياة.

فإذا أخذنا على سبيل المثال السؤال الوارد في الكتاب:

- ماذا أفاد الفعلان : "يقتحم، يصرعه" ؟

فالفعل "يقتحم" يفيد القوة والتأثير الشديد في الشيء دون طواعية؛ كما أنه يوحي بفكرة التسلط والاستبداد في المواقف والتصرفات.

6.تحديد بناء النص :

من باب الموضوعية فإن خصائص النصوص الأدبية هي اللاتجانس (لأنه لا يجب الإقرار في بداية الأمر بأن أي نص أدبي لا يظهر نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا) ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص حيث أن عناصروصفية أو حجاجية أو غير ذلك تتخلل النص السردي أو الوصفي أو العكس، ورغم ذلك فإن هناك نوعا يظهر على الأنواع الأخرى.

وبالرجوع إلى النص الأدبي للوحدة الأولى : "النزعة العقلية في الشعر "لبشار بن برد للوقوف على تحديد بناء النص نلاحظ إن الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع حجاجي، ويظهر هذا باستعمال المؤشرات التالية، مثال :

أبا جعفر ما طول عيش بدائم ولا سالم عما قليل بسالم

فقد احتوى البيت حكمة مسلم بها وهي أن الموت دارك كل فرد في هذه الحياة مهما كانت درجته في المجتمع، ضعيفا أو قويا، فقيرا أو غنيا...، فنلاحظ أن هذه الحكمة استمدها الشاعر من خبرته في الحياة القائمة على العقل والحجة الناتجة عن الإيمان بالموت لكل حي.

7.تفحص الاتساق والانسجام : في هذه المرحلة يتدرب التلميذ على الوقوف على أدوات الربط بين فقراته الأمر يجعله يكتب نصا متماسكا بجمل متآلفة لأن النص منتوج مترابط في الأفكار ومتوافق في المعاني ومتسق ومنسجم فيما بينه. ويحصل الانسجام لأي نص إذا كان متسقا وعليه فالاتساق هو التماسك الشديد بين الأشياء المشكلة للنص ويقوم على العلاقات ويربط بين شيئين وهذا الربط يتم من خلال علاقات معنوية التي تنتج بوساطة وسائل دلالية.

بينما الانسجام نظرة شاملة تضع مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية والأسئلة الواردة في الكتاب عن تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.

مثال : حدد حروف الربط المستعملة في الأبيات الخمسة الأولى .

فقد أكثر الشاعر من حرف العطف (الواو) الذي من شأنه أن يوصل التلاميذ إلى إدراك الانسجام الدلالي في النص والاتساق القائم بين جمله.

8.إجمال القول في تقدير النص : وهي المرحلة الأخيرة من دراسة النص حيث يصل الأستاذ بتلاميذه إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على خصوصيات فن التوظيف اللغوي، وكذا الوسائل الأسلوبية التي استعملها والتي تعكس الرؤية الجمالية للأديب وتميزه عن غيره، ويتم هذا عن طريق صوغ أسئلة دقيقة مناسبة تساعد على إبراز الجانب الفكري والفني للنص، مثال عن ذلك :

القصيدة لبشار بن برد تناول فيها جوانب الصراع القائم في عصره وبيئته، هذا الصراع الذي أقامه على نزعة عقلية مخالفا بذلك القصيدة العربية القديمة فضمنها هجاء ومدحا في قالب حكمي مبنيا على الحجة والدليل، وقد استعان الشاعر ببعض الصور البيانية التي كان لها كبير الأثر في التأثير وتبليغ أفكاره، كما وردت معاني النص متماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنوية.

إن الحديث عن الأنماط النصية يجرنا بالضرورة إلى الحديث عن المقاربة النصية باعتبارها مقاربة تعليمية جديدة وقديمة في تناول الأنشطة التعليمية ؛ إذ يعتبر النص فيها بؤرة كل التعلمات .

فالنصوص الأدبية تحتوي على الكثير من المبادئ الأدبية ذات الطابع الإبداعي التي تغذي خيال المتعلم وتصقل ذوقه وتثير مشاعره وتنمي قدرته النقدية والتحليلية، وتبعث قراءتها المتعة والسرور في نفس القارئ .

كما أن النصوص الأدبية المختارة تدرس من عدة جوانب حيث يسعى الأستاذ مع المتعلمين إلى الكشف عن معاني النص وأبعاده من جهة ، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى فضلا عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية ، واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصور.

إن استغلال النص بهذه الطريقة إنما يجسد لدى المتعلم النظرة الشاملة للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطها.

وعلى صعيد آخر ينبغي على الأستاذ أن يدرس النصوص الأدبية بالتركيز على النمط الذي تنتمي إليه (السردي، الوصفي، الإخباري، التفسيري، الحجاجي).

ومنه نخلص إلى أن من شروط المقاربة النصية ارتكازها على قواعد التماسك والتدرج في النص بحيث يتم فعل التعلم للنصوص والقواعد والبلاغة وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية بحيث تبدو تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم، واكتسابه جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات وكفاءات يمارسها في تواصله الشفوي والمكتوب في حياته المدرسية أو خارجها. ولن يكون ذلك ممكنا إلا إذا كان المتعلم قادرا على فهم النصوص وتأويلها، وتلك إحدى المشكلات التي ينبغي أن ينهض بها الأستاذ مع متعلميه بأن يدفعهم إلى المطالعة لأنه لا غنى عنها في اكتساب ما يسمى بالكفاءة النصية. وما ذلك بعزيز على الأستاذ الذي يؤمن بأنّ التعليم رسالة قبل أن يكون وظيفة .

المبحث الثاني: تحليل الجوانب اللغوية الثقافية في النص المدرسي ومدى تلاؤم اللغة مع المضامين الثقافية:

التاريخ العربي سجل حافل بالبطولات والأمجاد، ولنا فيه دروس وعبر، والشاعر "أمل دنقل" واحدا من الذين أسهموا عن طريق الرمز في محاولة إحياء الضمير العربي ليصحو من غفلة العيش على أنقاض الماضي، فبأي خطاب ناجى هذا الضمير ؟[1]

1 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : (أداب وفلسفة، لغات أجنبية)، 2008، ص 168.

سأستعين في تحليل النص بمجموعة من الخطوات، كتحديد طبيعة الأصوات ودلالتها، ثم تحليل الجانب الصرفي ودلالته، ومن ثم تحليل المستوى التركيبي وعلاقته بالتبليغ الثقافي، مع توضيح وظيفة الكلمات في توجيه معاني النص؛ ويكون ذلك على النحو التالي :

I.طبيعة الأصوات ودلالتها :

1.التقطيع العروضي للقصيدة (نموذج) : تعتمد كل قصيدة من الشعر العربي في بنائها الموسيقي على نغم موحد يتكرر في جميع أبنيتها وأسطرها يسمى الوزن أو البحر وأنغام شعرنا ستة عشر (16) بحرا يختار الشاعر أحدها لينظم عليه قصيدته.

أما التفعيلات فهي كلمات أساسها الأحرف (ف، ع، ل) ابتكرها الخليل لتكون ميزانا للمقاطع الصغيرة التي تقطع البيت بموجبها فتختار لكل مقطع تفعيلة مناسبة توافقه في الحركات والسواكن.

وترتيب هذه القطع الموسيقية الصغيرة وفق نظام خاص وعدد محدد هو الذين يعين البحر، مثال ذلك : فعولن إذا تكرر أربع مرات في الشطر الثاني فهو بحر متقارب، هذا نظام البيت الشعري ولكن كيف هو نظام القصيدة الحداثية ؟

تعتمد هذه القصائد الحرة على نظام الأسطر بدل الشطرين المتقابلين وهي أسطر متتابعة غير متوازنة الطول فقد نجد في السطر كلمة واحدة فقط ولهذا سمي بالشعر الحر[1].

وقصيدتنا قيد الدراسة من شعر التفعيلة الذي امتزج فيه أكثر من بحر، " مما يؤدي إلى التداخل الوزني العروضي، وهذا التداخل العروضي هو أحد المنعطفات المهمة التي مرت بها قصيدة التفعيلة

في تشكيلها الموسيقي مدفوعة بنزعة التجريب عند شعرائها، والبحث عن مبررات إيقاعية تتجاوب مع تعقيد التجربة الشعرية الحديثة"[2].

وتعد قصيدة (أمل دنقل) : (خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين) أنموذجا على نمط المزاوجة الموسيقية (أو استخدام تفعيلات متنوعة من بحور مختلفة)؛ حيث استخدم فيها عددا من التفعيلات من بحور

---

1 د مصطفى حركات، قواعد الشعر، العروض والقافية، طبع المؤسسة الوطنية، الجزائر، 1989، ص 19.

2 حسين بن حمد أحمد دغريري، صلاح الدين في الشعر العربي المعاصر في المشرق، دراسة في المتن، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة أم القرى (1997-1417هـ) ص (711، 712).

مختلفة مزج بينها؛ أحيانا قد تكون من بحور متقاربة في إيقاعها الصوتي، وأحيانا تأتي من أوزان ذات إيقاع صوتي متباعد، مع اعتماده على نسق وزني يتكرر في أكثر أسطر القصيدة يعتمد على تكرار تفعيلتي : (متفاعلن/فَعِلن) مع ما يداخلها من زحافات وعلل؛ فهو – على سبيل المثال – استخدم (متفاعلن) المخبونة، و(متفاعلاتن) المخبونة المرفلة،كما استخدم (فاعلاتن) من بحر الرمل مخبونة فصارت إلى (فعلاتن).

التقطيع العروضي لمقطع من القصيدة النموذج :

هَا أنتَ تَسْتَرخِي أخيرًا (**متفاعلن / متفاعلان**)

o//o/// o//o///

فَوَدَاعاً (**فعلاتن**)

o/o///

يا أيُّها الطَّبْل البِدائي الذي تَرَاقصَ (**متفاعلن / متفاعلن / متفاعل**)

o/o/// o//o/// o//o///

الموتى على إيقاعه المجنونْ (**متفاعلن / متفاعلن / فعلن**)

o/// o//o/// o//o///

وأحيانا يستخدم هذه التفعيلات ويدخل معها (فعولن) بعد أن يحذف سببها الخفيف والحرف الساكن من الوتد المجموع لتصير التفعيلة إلى (فَعْ)، إضافة إلى استخدامه تفعيلة رابعة هي (فاعلن) من البسيط كما في قوله :

نَمْ يا صلاحَ الدِّين (**متفاعلن / متفاعلن** /

o//o/// o//o///

نـم نتدلى فوق قبركَ الورود **فعلاتن / فاعلا / فاعلاتن**

o/o//o/ **o**//**o**/ **o**//**o**///

كالمظليين **فاعلاتن / فع**)

o/ o/o//o/

وَنَسألُ الله القروض الحسنة (**متفعلن/متفعلن/ مستفعلن**

o//o/o/ o//o//   o//o//

فاتحة **فـاعـلن)**

o//o/

2.أصوات القصيدة النموذج الأكثر تكرارا ودلالتها :

	شفوي	شفوي أسناني	بين أسناني	لثوى أسناني	غاري لثوي	غاري	طبقي	شفوي طبقي	لهوي	حلقي	حنجري
غني	م : 25			ن : 56							
شديد	ب :12			د : 21 ت : 54	ج : 05		ك : 10		ق : 11		ء : 18
مفخم شديد				ط : 08							
رخو		ف :12	ذ : 1 ث : 1	ز : 3 س : 17	ش : 06				غ : 4 خ : 7	ح : 14	هـ:20
مفخم رخو			ظ : 1	ص : 5							
مزجي											
انزلاقي						ي:55		و :25			
جانبي				ل:64							
جانبي مفخم رخو				ض : 01							
تكراري				ر : 39							

نلاحظ أن هذا الجدول يمثل مخارج الأصوات وعدد مرات النطق بالصوت الواحد.

ويتبين من خلاله إن الصدارة في تكرارية النطق بصوت اللاّم وهو حرف لثوي أسناني وجانبي، وتليه الحروف أو الأصوات التالية :

ن = 56/ت = 54/ ي = 44/ ر = 39 / و = 25 ،وذلك للأسباب التالية :

- سهولة النطق بها.
- لا يجهد الجهاز النطقي عند إخراجها.

- هذه الحروف نفسها التي أجمعت كل المصادر اللغوية القديمة والحديثة على كثرة ورودها في الكلام لسهولة مخرجها وترددها على ألسنة الناس[1] .

3.صوامت القصيدة وصوائتها

1.3.نسبة ورود الصوائت في القصيدة النموذج :

1.1.3.المقطع الأول :

جدول رقم 01 :

الحركة	عدد المرات	النسبة المئوية
الفتحة	66	% 47.48
الكسرة	26	% 18.70
الضمة	09	% 6.47
التنوين	04 مرات	% 2.87
السكون	24	% 17.26
الشدة	10	% 7.19
المجموع	139	% 99.97

في الجدول التالي : كما يبدو لنا عدد ورود الصوائت في المقطع الأول من القصيدة ونسبتها المئوية، وكما هو مبين فقد بلغت نسبة ورود الفتحة 47.48 % وعدد مراتها في نفس الصفحة تقريبا (66) مقارنة بالنسبة الضعيفة التي حصلت عليها التنوين 2.87%.

1 أنظر، د/ عبد الرحمن أيوب، المقارنات اللغوية و تاريخ اللغة العربية، مقال مأخوذ من كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية ، وقائع ندوة جهوية 1987، الرباط، دار الغرب الإسلامي، ص108.

2.1.3 المقطع الثاني :

جدول ر قم 02:

الحركة	عدد المرات	النسبة المئوية
الفتحة	96	% 42.66
الكسرة	37	% 16.44
الضمة	30	% 13.33
التنوين	04 مرات	% 1.77
السكون	43	% 19.11
الشدة	15	% 6.66
المجموع	225	% 99.97

نفس الملاحظات السابقة.

3.1.3.المقطع الثالث والأخير :

جدول رقم 03 :

الحركة	عدد المرات	النسبة المئوية
الفتحة	46	% 45.54
الكسرة	19	% 18.81
الضمة	11	% 10.89
التنوين	00	% 00
السكون	19	% 18.81
الشدة	06	% 5.94
المجموع	101	% 99.99

نفس الملاحظات السابقة.

4.1.3. المجموع : جدول 04 :

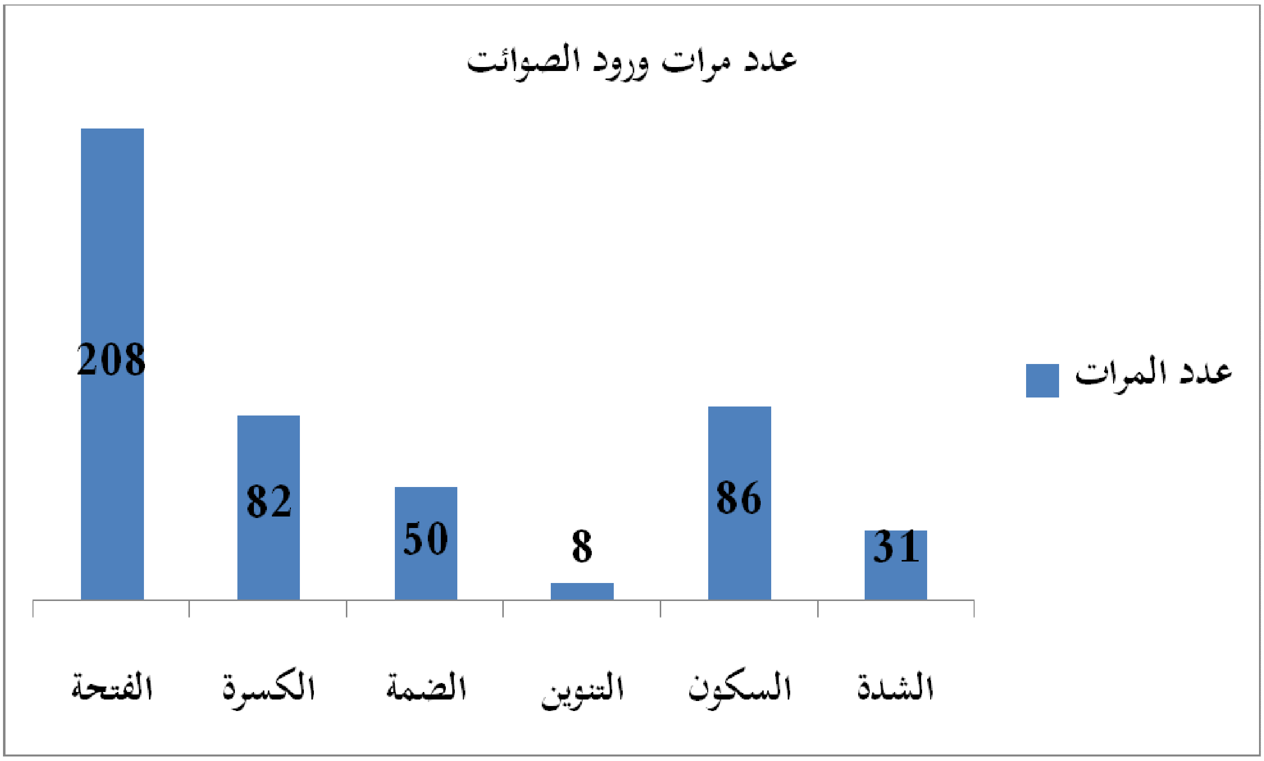
الجداول 1+ 2 + 3 :

الحركة	عدد المرات	النسبة المئوية
الفتحة	208	% 44.73
الكسرة	82	% 17.63
الضمة	50	% 10.75
التنوين	08	% 1.72
السكون	86	% 18.49
الشدة	31	% 6.66
المجموع	465	% 99.98

وعليه فقد تبين لنا في الأخير أن النسب الثلاثة متقاربة جدا فكل مقطع يحمل تقريبا نفس عدد الصوائت وهذا لدليل قاطع على نفس الوتيرة التي يسير بها (أمل دنقل) في مقاطع قصيدته.

والرسم المقابل يبين عدد مرات ورود الصوائت في القصيدة النموذج وكما هو مبين فقد اكتسحت الفتحة الحصة الأكبر من مرات ورودها وهذا ما يثبت وجهة النظر أعلاه وتليها بالترتيب : السكون، الكسرة، الضمة، الشدة والتنوين.

والجدول رقم (04) : يوضح هذا :



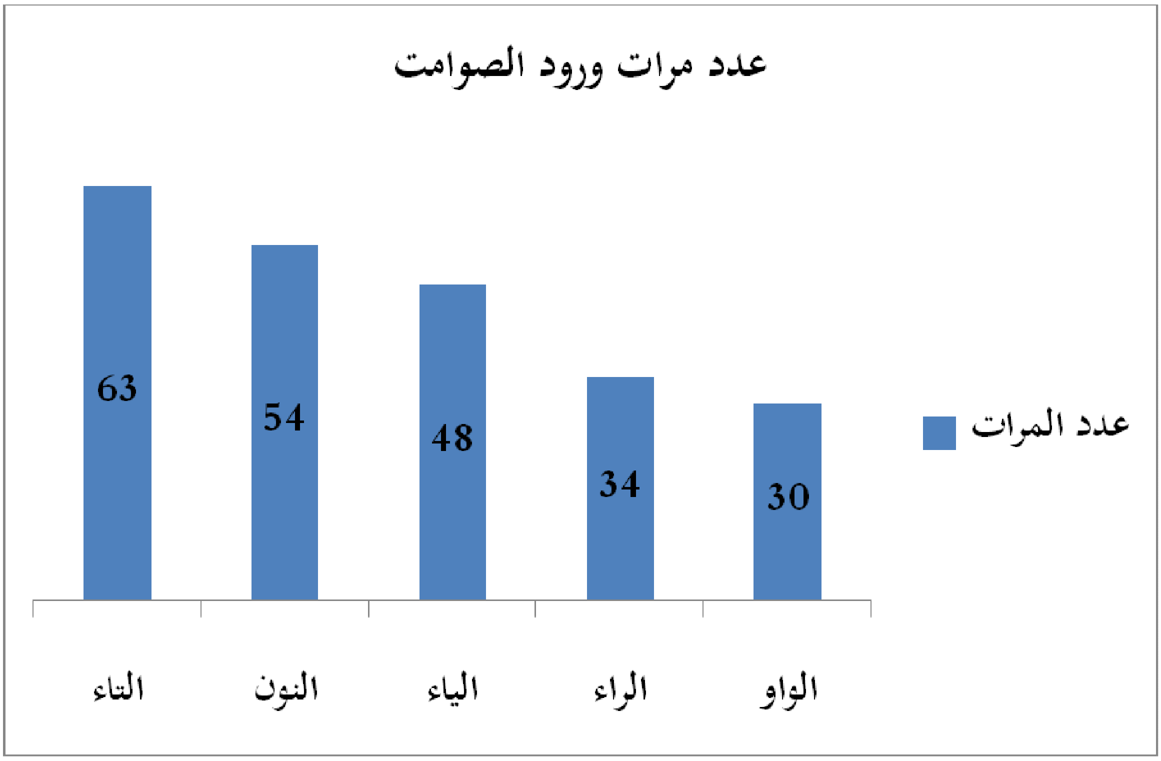
جدول 05 :

2.3. نسبة ورود الصوامت في القصيدة النموذج :

الصوامت	عدد المرات				النسبة المئوية			
	م 1	م 2	م 3	مج م	ن 1	ن 2	ن 3	مج ن
أ	08	08	02	18	5.33	3.22	2.56	11.11
ب	08	04	01	13	5.33	1.61	1.28	8.22
ت	17	40	06	63	11.33	16.12	7.69	35.14
ث	01	00	00	01	0.66	00	00	0.66
ج	03	06	00	09	02	2.41	00	4.41
ح	04	05	05	14	2.66	2.01	6.41	11.08
خ	02	07	00	09	1.33	2.82	00	4.15
د	07	10	03	20	4.66	4.03	3.84	12.53
ذ	02	01	01	04	1.33	0.40	1.28	3.01
ر	12	18	04	34	08	7.25	5.12	20.37
ز	00	01	00	01	00	0.40	00	0.40
س	06	09	04	19	04	3.62	5.12	12.74
ش	01	05	01	07	0.66	2.01	1.28	3.95
ص	04	02	01	07	2.66	0.80	1.28	4.74
ض	00	00	01	01	00	00	1.28	1.28
ط	03	05	00	08	02	2.01	00	4.01
ظ	00	00	01	01	00	00	1.28	1.28
ع	08	10	00	18	5.33	4.03	00	9.36
غ	02	02	00	04	1.33	0.80	00	2.13
ق	05	03	04	12	3.33	1.20	5.12	9.65
ف	04	04	04	12	2.66	1.61	5.12	9.39
ك	02	08	03	13	1.33	3.22	3.84	8.39
ل	07	16	05	28	4.66	6.45	6.41	17.52
م	03	13	03	19	02	5.24	3.84	11.08
ن	16	23	15	54	10.66	9.27	19.23	39.16
ه	05	03	01	09	3.33	1.20	1.28	5.81
و	05	18	07	30	3.33	7.25	8.97	19.55
ي	15	27	06	48	10	10.88	7.69	28.57

في هذا الجدول أحصينا عدد مرات ورود الصوامت في المقاطع الثلاثة للقصيدة ثم جمعناها في خانة (مج و) كلا على حدة لكل صوامت اللغة العربية وأحصينا كذلك النسبة المئوية لها وذلك بضرب عدد المرات لكل حرف 100 والقسمة على مجموع هذه الحروف في نفس المقطع وهكذا في بقية المقاطع وتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول فالنسبة المئوية هنا تابعة لعدد مرات توارد الحرف فإذا كان تواره كثير كحرف (التاء) جاءت النسبة أعلى ما يمكن.

أمّا الرسم المقابل فهو يوضح عدد مرات ورود أهم الصوامت الموجودة في القصيدة، و كما نلاحظ فحرف (التاء) قد كان له نصيبا من الحروف الباقية يليه على الترتيب (ت، ن، ي، ر، و).



II. الجانب الصرفي ودلالته :

1.أقسام الكلمة ودلالة كل قسم :

1.1.دلالة الاسم : فهي تفيد ثبوت الصفة في صاحبها المتصف بها على سبيل الدوام، والاسم أعم وأشمل وأثبت في الدلالة من الفعل وأقوى في الوصف منه، كما ينقسم :[1]

1.إلى مجرد يدل على مسميات ليس فيها دلالة الحدث .

2.إلى أسماء تدل على ذوات وأحداث مثل :

1.1.1.أبنية المصدر :[2]

المصدر: اسم يقع على الأحداث، وهو أصل الأفعال (الاسم أصل اللغة ومنه ولد الفعل) وسمي مصدر الصدور الأفعال منه، وللمصادر دلالات متعددة المعنى، والمصادر الرباعية تعد أكثرا لصيغ تعبيرا عن الحدث فالتكرير في الصيغة يدل على تكرير الحدث، أما الوصف بالمصدر فهو أقوى من الوصف بالصفة، فالوصف بالمصدر يشعرك أن الموصوف صار في الحقيقة مخلوقا من ذلك الفعل وذلك لكثرة تعاطيه له.

ومن أمثلة هذه المصادر في القصيدة النموذج نذكر على سبيل المثال :

أ.فِعالة ← لا يوجد .

ب.فُعال ← لا يوجد .

ج.فعيل ← زعيم – حنين.

د.فُعلة ← لا يوجد .

2.1.1. دلالة أبنية المشتقات :

أ.دلالة اسم الفاعل : إن الوصف باسم الفاعل يدل على التجدد، وقد يدل على الثبوت في مواطن (جاحظ العينين)، كما يدل على الاستمرار والدوام كالصفة المشبهة (فالق الحب والنوى)، كما يدل على النسب إلى شيء مثل : حامل السلاح ← سالح).

---

1 أنظر : د محمد عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، مصر، د ط، د ت، ص 109.

2 أنظر : المرجع نفسه، ص 110.

وصيغة اسم الفاعل في الأزمنة الثلاثة في القصيدة كالآتي :

1.الماضي : 1.تحطب فيهم **صائحا** ← من الفعل الثلاثي = صَاحَ.

2.نحن **ساهرون** ← من الفعل الثلاثي = سَهِرَ.

3. تستوقف **الفارّين** ← من الفعل الثلاثي = فَـرَّ.

والشاعر في هذه الأسماء زواج بين الماضي المجيد، عصر السلطان صلاح الدّين الأيوبي الذي هزم الصليبيين، وعصرنا عصر الاستكانة والضعف وتم بذلك للشاعر رسم الصراع والجو الدرامي المأسوي.

ب.دلالة اسم المفعول: أمّا " اسم المفعول فهو ما دل على الحدث والحدوث وذات المفعول أو من وقع عليه الفعل"[1].

ومن الأمثلة في القصيدة النموذج نجد :

1.على إيقاعه **المجنون** ← من الفعل الثلاثي : (جُـنَّ).

2.ونحن – جيلا بعد جيل- في ميادين **المُراهنَة**← من الفعل (راهن).

وهو فعل رباعي وتصاغ صيغة اسم المفعول بتحويل ياء المضارعة ميماً مضمونة وفتح ما قبل الآخرة.وعليه فدلالة اسم المفعول في المثال الثاني هي : الترّف.

ج.دلالة الجمع : ويقول الدكتور (عكاشة) بأنه كل ما زيد عن ثلاثة وينقسم إلى :

(1) جمع مذكر سالم يزيد عن مفرده (ون) (ي ن).

(2) وجمع التكسير المقيم بدوره إلى جموع قلة (وزنها أفعال آلاف) وجموع كثرة (ووزنها فعول ألوف)[2].

أما الجموع الموجودة في القصيدة فهي :

الباقين ← جمع مذكر سالم (ي ن).

الفارين ← جمع مذكر سالم (ي ن).

ساهرون ← جمع مذكر سالم (و ن).

---

1 أنظر د/عكاشة، المرجع السابق، ص 74.

2 أنظر د/عكاشة، المرجع السابق، ص 91.

ميت ← موتى ← جمع الكثرة .

غريق ← غرقى ← جمع الكثرة .

جندي ← جنود ← جمع التكسير.

حصان ← أحصنة ← جمع التكسير .

خيل ← خيول ← جمع قلة .

معسكر ← معسكرات ← جمع التكسير .

جريدة ← جرائد ← ج تكسير .

ميدان ← ميادين ← ج تكسير.

ولقد جاءت هذه الجموع كما هو ملاحظ على صيغة جمع التكسير بأعلى نسبة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على الضمير الجمعي الساكن في نفس الشاعر فهو يتكلم عن الجماعة بصيغة الجماعة في سبيل الجماعة.

2.1.دلالة الفعل : والفعل كما يقول الدكتور عكاشة : "ما دل على حدث مقيّد بزمن ويفيد التجدّد والحدوث في زمن وقوعه (يُفيد تمام الوقوع في زمن مضى والتجدد في الحال والاستقبال)[1].

ويضيف الدكتور أن الأفعال المجردة تشارك في الدلالة فوزن :

(1) فَـعُـلَ← يأتي للدلالة على غريزة أو طبيعة : صلب (تصلب).

(2) فَـعِـلَ ←النعوت الملازمة أو الدلالة على عرض أو أكبر عضو.

ومن أمثلة هذا في القصيدة :

شَـرِبَ ← تَـشْـرَب.

(3) فَعَلَ ← للدلالة على الجمع أو التقسيم أو المنع أو الغلبة أو التحويل أو التحول أو الاستقرار أو الستر.

وأمثلة ذلك من القصيدة هي :

صَـارَ ← (صارت لهم حطين).

---

1 أنظر : د.عكاشة، المرجع السابق، ص 95.

سَقَى ← (وسقى الله ثرانا الأجنبي).

مَـرَّ ← (مرّت خيول الترك).

رَفَعَ ← (وترفع الراية).

سَقَطَ ← (حتى سقطت أيّها الزعيم).

سَأَل ← (ونسأل الله القروض الحسنة)...إلخ من الأفعال.

"أماّ الدلالة الزمنية فتتحقق من أزمنة الفعل الثلاثة بالإضافة إلى دلالة فعل الأمر وهو مستقبل أبداً"[1].

أولا : دلالة زمن الماضي : ويقول الدكتور عكاشة هنا: " أن الماضي يفيد وقوع الحدث أو حدوثه مطلقا، فهو يدل على التحقيق لانقطاع الزمن في الحال، لأنه دل على حدوث شيء قبل زمن التكلم وقد يأتي الفعل في صيغة الماضي ويحمل دلالة المال أو الاستمرار أو الاستقبال، فالماضي يضيف الدكتور ينصرف إلى معنى الحال وقد أوقعها المتكلم في الماضي للدلالة على صدق المراد وتأكيد العزم عليه[2].

ونجد بعض هذه الأمثلة في القصيدة النموذج :

للعرب الغرقى الذين **شتتهم** سفن القراصنة ← بلفظ الماضي راهن.

و**أدركتهم** لعنة الفراعنة ← بلفظ الماضي وهو راهن .

مرت خيول الترك، **مرت** خيول الشرك ← الجمع بين الماضي (مرّ) والحاضر (نموت) الذين توالت فيها انهزامات العرب.

ثانيا : دلالة زمن المضارع

ما يدل على حدوث شيء في زمن التكلم أو بَعْدَهُ، ويترجح الحال إذا تجرد المضارع من القرائن المخلصة للحال أو الاستقبال.

---

1 أنظر، المرجع نفسه، ص 101.

2 أنظر : المرجع نفسه، ص 102.

ويتعين للدلالة على الحال بمصاحبة "الآن" وما في معناه وبـ "لام الابتداء" ونفيه "ليس"، "ما"، و "إن"، ويتعين أيضا بظروف المستقبل مثل : "غدا"، وبإسناد إلى متوقع، وباقتضائه طلبا أو وعدا، وبمصاحبة ناصب أو أداة ترج أو إشفاق أو مجازات أو "لو" المصدرية أو نون التوكيد أو حرف التنفيس وهو "السين" أو "سوف"[1] .

أو بالأدوات التالية «"لم" و "ما" الجازمة و "لو" الشرطية وإذا "وربما" و "قد" وفي بعض المواضع»[2] ، ويضيف أنه يأتي أيضا للدلالة على ما حدث في الماضي حكاية أو ليدل على فعل ملازم. وقد يجيء بلفظ المستقبل وهو في المعنى ماض.

وأمثلة ذلك من القصيدة :

ونحن – جيلاً بعد جيلٍ– في ميادين المراهنة **نموتُ** تحت الأحصنة.

تستوقفُ الفارين.

يخطُبُ فيهم صائحا = حطين.

تشربُ الشايَ مع الجنود، و**ترفعُ** الراية.

حتى **تستردَ** المدن المرتهنة ... **نقشرُ** التفاح بالسّكين.

و**نسألُ** الله القروض الحسنة!

1 أنظر، المرجع نفسه، ص 103.

2 أنظر، المرجع نفسه، ص 104، نقلاً عن تسهيل الفوائد، ص 05.

ثالثا : دلالة فعل الأمر :

والأمر كما يقول الدكتور عكاشة يطلب به حصول شيء بعد زمن المتكلم، ولهذا فهو يدل على الاستقبال مطلقا وللأمر وجوه أخرى في اللغة غير بناء صيغة الأمر (أفعَل) أو (لتفعل) منها استخدام مادة الأمر ومنها سياق القول أي يفهم منه.

ومن علاماته :

1.دلالته على الطلب مباشرة من غير واسطة كقوله :

نَمْ يَا صلاحَ الدين .

نم ... تتدلى فوق قبرك الورود...

ونلاحظ من خلال هذين المثالين أن الشاعر قد اتخذ من (صلاح الدين) رمزا للتاريخ المهمل في عصر ينضج باللامبالاة والعقوق للأجداد.

رابعا : دلالة الحرف :

يقول الدكتور محمد حسيني مغالسة في تعريفه للحرف أنه "من كل شيء طرفه وشفيره وحده، والحزن عند الأوائل ما يتركب منه الكلم من الحروف المسبوطة، ويطلق على الكلمة تجوزا، ويطلق كذلك على اللغة كما في الحديث (أنزل القرآن على سبعة أحرف) ؛ قيل لغات"[1] .

واستخدم في عرف قدماء النحويين بمعنى الصوت في حديثهم عن "مخارج الحروف"، وسمي الصوت حرفا لوجود حدله يميزه عن غيره ويعرف به.

أما عند النحاة، ما جاء بمعنى ليس باسم ولا فعل، والحروف مثل الأسماء توضع بمعنى من المعاني، ولا يفهم هذا المعنى إلا ما يتعلق به من الأسماء والأفعال، فمعنى الحرف يتصل في الذهن بتعلقه بغيره ويعد هذا

---

1 أنظر د.محمود حسيني مغالسة، النحو الشافي الشامل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007م، ص 23.

قصورا فيه، أي امتناع حصوله في الذهن بدون متعلق، والحروف من حيث دلالتها تقسم إلى نوعين : حروف مباني وحروف معاني.

ويمكن أن نوضح معاني ومواقع الحروف التي جاءت في القصيدة انطلاقا من الجدول التالي :

الحروف	موقعها	معانيها
ها	**ها** أنت تسترخي	للتنبيه.
أنت	**أنت** تسترخي أخيراً	ضمير رفع منفصل بارز.
ف	**ف**وادعا	حرف عطف يفيد الترتيب والتعقيد.
يا	**يا** صلاح الدين، **يا** أيها الطبل، **يا** قارب الفلين	أداة نداء لطلب الإقبال وهي للقريب والبعيد.
الذي	البدائي **الذي** تراقص الموتى	اسم موصول مختص للمفرد المذكر.
على	**على** إيقاعه المجنون	حرف جر يفيد الاستعلاء.
بعد	**بعد** سنة	ظرف زمان .
و	**و**سقى الله ثرانا الأجنبي	حرف عطف يفيد المشاركة دون ترتيب أو تعقيب.
في	**في** ميادين المراهنة	حرف جر.
تحت	نموت **تحت** الأحصنة	ظرف مكان.
حتى	**حتى** تسترهُ	نصب الفعل المضارع تفيد الغائبة.
ب	**ب**الخلد	حرف جر.
فوق	**فوق** قبرك	ظرف مكان.

يبين الجدول أعلاه أن لكل حرف من حروف العربية معنى خاص به وينفرد به داخل كل تركيب لغوي يقع فيه.

III.تحليل المستوى التركيبي وعلاقته بالتبليغ الثقافي :

1.النظام الفعلي للقصيدة : من الجمل الفعلية التي جاءت في القصيدة نذكر :

- وأدركتم لعنة الفراعنة.
- صارت لهم حطين.
- وسقى الله ثرانا الأجنبي .
- مرّت خيول الترك .
- مرّت خيول الشرّك.
- مرّت خيول التتر الباقين.
- نموت تحت الأحصنة .
- تستوقف الفارين.
- تخطب فيهم صائحا : "حطين".
- وترتدي العقال تارة.
- وترتدي ملابس الفدائيين .
- وتشرب الشاي مع الجنود .
- وترفع الراية .
- حتى تسترد المدن المرتهنة.
- وتطلق النار على جوادك المسكين.

- حتى سقطت أيها الزعيم.

- واغتالتك أيدي الكهنة !

- نازعتني – لمجلس الأمن – نفسي!

- نم يا صلاح الدين.

- نم ... تتدلى فوق قبرَك الورود...

- نقشر التفاح بالسكيّن.

- ونسأل الله القروض الحسنة!

2.النظام الاسمي للقصيدة :

- ها أنت تسترخي أخيراً.

- يا صلاح الدين.

- يا أيها الطبل البدائي الذي....

- يا قارب الفلين.

- وسنة ...بعد سنة.

- جبل التوباد حيّاك الحيا

- ونحن – جيلا بعد جيل – في ميادين المراهنة.

- وأنت في المذياع، في جرائد التهوين.

- وطني لو شغلت بالخلد عنه .

- كالمظليين.

- ونحن ساهرون في نافذة الحنين .

قبل الخوض في تحليلنا لا بد أن نحدد ونكشف عن خصائص الجملة في عنوان القصيدة، إذ انتظم التركيب في هذا الأخير بسبع كلمات تساوقت في بنية الجملة الاسمية. جاء أولها — خطاب – اسما نكرة دالا على الإفراد، وهو موقع يؤهله إلى أن يصبح بؤرة دلالية تسلب الاهتمام وتثير الانتباه منذ أول التلقي. وتأخذ كلمة (خطاب) في لسان العرب معنى الكلام والرسالة، وهو المواجهة بالكلام، أو ما يخاطب به الرجل صاحبه ونقيضه الجواب، وهو مقطع كلامي يحمل معلومات يريد المرسل (المتكلم أو الكاتب) أن ينقلها إلى المرسل إليه (أو السامع أو القارئ)، ويكتب الأول رسالة ليفهمها الآخر بناء على نظام لغوي مشترك بينهما.

أما التركيب "غير تاريخي" فيتركب من (غير) التي بمعنى (لا)، صفة لموصوف سابق (خطاب)، نافية معنى الكلمة بعدها (تاريخي).

والتركيب (على قبر صلاح الدين) فهو شبه جملة تقوم "على" التي للجر بأداء معنى الاستعلاء، لتحيل إلى المكان هنا هو (قبر)، والقبر مرتبط بشخص (صلاح الدين) الشخصية التاريخية.

عندما نحاول تركيب هذه المعاني لنخلص إلى الدلالة العامة للعنوان، نجد أنفسنا أمام عقبة مجازية. فنحن نعرف (خطاب تاريخي على قبر...)، لكننا لا نعرف شيئا عن خطاب غير تاريخي، ولا كيف يكون الخطاب غير تاريخي ؟

لكي نتجاوز هذه العقبة يتعين علينا التمسك بالتأويل، ونعتقد أن مفتاح التأويل يكمن في إيجاد انسجام دلالي بين "خطاب غير تاريخي" و "صلاح الدين" فهل هناك من علاقة بينهما؟ (صلاح الدين) اسم ارتبط بالبطولة والنصر، محطة من محطات التاريخ، الماضي التليد، استعيد فيه ما سلب من الأمة، في حين خطاب الشاعر مرتبط بحاضر مرير، حاضر الانهزامات المتكررة حاضر الخيانة، حاضر فقدنا فيه ما

استعاده صلاح الدين من العدو، فكيف لهذا الحاضر أن يكون تاريخيا ؟

ولأن الشاعر يعي ثنائية (الماضي/الحاضر، الانتصار /الهزيمة)، ويعي الدور المنوط بالشاعر في لحظات الهزيمة والانكسار اعتبار (أمل دنقل) نصه خطابا، ورسالة موجهة إلى مخاطب وهو (صلاح الدين).

إن أول ما يلفت انتباه القارئ – من خلال قراءته للقصيدة- هو هوية الشخصية التي يتكلم عنها؛ فالمقدمة تقترب من الشخصية التراثية من خلال ذكر الاسم، واللازمة التي تقترن به وتصنع تاريخه (حطين)، ويقيم ذلك تقابلا مع الدلالات المتحولة التي طرأت عليه في الزمن الحاضر.

فمقابلة الشاعر انتصار "حطين" الذي تحررت فيه القدس من الصليبيين، وبين مكوث جيش الاحتلال الإسرائيلي في الأراضي العربية (وسقى الله ثرانا الأجنبي)؛ فشخصية "صلاح الدين الأيوبي)، فشخصية "صلاح الدين الأيوبي" ارتبطت في وجدان الأمة الإسلامية بالرفعة والمجد وتحرير القدس من الصليبيين فهي شخصية نموذجية لكل طالب للعزة والشرف.

مرّت خيول الترك.

مرّت خيول الشرك.

مرّت خيول الملك – النّسر .

مرّت خيول التتر الباقين.

من خلال هذا المقطع تبدأ ملامح هذه الشخصية في الظهور، فهي من المراهنين على مصير الأمة، وقضية الرهان لسنا طرفا فيها، لأنها تقوم على مكسب وخسارة أما هنا فهي تفاوت بين خسارتين، فإن عشنا فنحن مهزومون وإن متنا فنحن تحت الأحصنة.

فارتباط الشاعر بصلاح الدين هو كارتباط كل عربي غيور على وطنه ينتظر من يعيد للأمة مجدها وعزها ومن أجل ذلك نراه يرثيه ويبكيه ويعلن له أن الدنيا بعده لم تعد دنيا فلا عز ولا مجد،

كل ما هنالك هزائم وانكسارات ... واستعمار يعقب استعمار؛ وهذا ما يفسر تكرار الفعل (مرّت) الذي يعبر عن هذا الحجم من الهزائم الذي يؤرق الشاعر؛ ومن هنا تبتدى المأساة وتظهر شراسة وطغيان القوى الاستعمارية القديمة والحديثة (هم) وضعف وهوان الطرف المقابل (نحن).

وأنت في المذياع، في جرائد التهوين.

تستوقف الفارين.

تخطب فيهم صائحا : "حطين".

وترتدي العقال تارة،

وترتدي ملابس الفدائيين...

في هذا المقطع تسيطر تاء المخاطبة على مساحة النص، فالخطاب هنا يتوجه إلى شخصية معاصرة "تتحدث في المذياع" ويكتب عنها في "جرائد التهوين"، تستشير في الناس موقعة "حطين"؛ فهذه الأخيرة هي التي صنعت تاريخ هاته الفترة وأبرزت عبقرية صلاح الدين الأيوبي، أما اليوم فإن وسائل الإعلام هي التي تستثمر "حطين" للإعلاء من شأن النضال والتحرر.

الشاعر أمل دنقل رجع إلى التراث فوجد أن أمامه كما هائلا من المصادر التراثية السخية، فأقبل عليها بنهم محاولا استغلالها. حيث تتنوع هذه المصادر بين التراث الديني، التاريخي والشعبي، ومن ملامح التجديد في المعاني قوله : "قارب الفلين" عبر من خلاله الشاعر عن النجاة، "سفن القراصنة" دلت على الاستعمار الحديث القادم من البحار، "تميمة" دلت على التخلف والضعف"، إضافة إلى ذلك تسخير الرمز بأنواعه المختلفة، التاريخي "صلاح الدين حطين" والأدبي "جبل التوباد" والعصري "المذياع"، "مجلس الأمن".

والمتأمل في النص نجد الشاعر مجددا في المعاني فرغم أنه يقتبس من تقدمه إلا أنه يصوغ المعاني بطريقة جديدة ويختار منها ما هو جديد في نفس الوقت فعن صياغة المعاني بطريقة جديدة ويختار منها ما هو جديد في نفس الوقت فعن صياغة المعاني بطريقة جديدة نجده في تضمين الشاعر من (أحمد شوقي)[1]:

(وطني لو شغلت بالخلد عنه...)

(نازعتني – لمجلس الأمن – نفسي)

غير أننا نشعر بنوع من التهكم المقصود حين غير محطة النزاع من الخلد إلى مجلس الأمن والمقصود حتما هنا للحكام العرب الذين يفضلون رضا مجلس الأمن على الحفاظ على الوطن.

ليصل الشاعر في نهاية القصيدة إلى مخاطبة صلاح الدين المعاصر أو الموازي لصلاح الدين (التراثي) عندما يصل إلى درجة من اليأس من الحال الذي آل إليه (صلاح الدين اليوم) طالبا إليه أن يواصل نومه الأبدي :

نم تتدلى فوق قبرك الورود

كالمظليين

ففي هذا المقطع يبرز التضاد بين صيغة الأمر الموجه إلى الشخصية التراثية والمعاصرة (نم يا صلاح الدين) تأكيد الانقطاع وعدم إمكانية بعثة مرة أخرى وبين صيغة الجملة الاسمية المعبرة عن الواقع الراهن.

ونحن ساهرون في نافذة الحنين

نقشر التفاح بالسكين

ونسأل الله "القروض الحسنة"

1 أنظر، أحمد شوقي، الشوقيات، دار الكتاب العربي، بيروت، (د.ت) ج2، ص 45، أصل البيت : وطني لو شغلت بالخلد عنه.... نازعتني إليه في الخلد نفسي

فاتحة

أمين

يعود الشاعر في هذا المقطع إلى التعبير بسخرية عن الواقع المهين، إذ تتقابل دلالة الخاتمة مع الأرض المسلوبة والمدن المرتهنة، وعبور خيول الترك والتتر الباقين؛ فبعدما كانت الأرض تسترد بالسيف أصبح البعض قابع ينظر إلى (مجلس الأمن) ينتظر المنح والقروض وهو ما يعبر عنه (بالقروض الحسنة).

الحديث في النص يجمع بين ثنائية التاريخ والواقع النصر والهزيمة، فالشاعر يستذكر أيام صلاح الدين التي تمثل المجد ويبكي أيام الحكام العرب (جمال عبد الناصر) التي تمثل الهزيمة؛ وإذا كان هذا هو موضوع القصيدة فإن أهم ما يميز هذا الموضوع هو ذلك الانسجام بين جزئيه مما يشير إلى وحدة عضوية قوية لا يمكن عندها الفصل بين جزء وآخر. ولما كان الشاعر في موقف خطاب فإننا نلمس بروز النمط الحواري، فالشاعر منذ البداية نشعر به يحاور صلاح الدين يكلمه ويحدثه ويخاطبه، وإن كان حواره غير مباشر ومن مؤشرات ذلك استعمال الضميرين (أنت ونحن)، وقد أدى هذا الحوار وظيفة التواصل الوجداني العاطفي. غير أن نمطا آخر بالموازاة مع هذا النمط نلمس أثره وهو النمط السردي الذي يتجلى في نقل الأحداث وخاصة منها التاريخية.

قراءة النص تظهر سمات الخطاب واستعمال الضمائر فالشاعر يخاطب (صلاح الدين) ويخبر عن حال العرب، ويتحدث عن واقع معيشي حياة الشاعر ومن معه من العرب المهزومين ومن أجل ذلك نلمس الانتقال بين الضمائر وهو انتقال مقصود من أجل كشف هذا الكم من العواطف والأحاسيس التي تنتاب الشاعر وتسيطر عليه.

ومن أجل تناسق أوضح بين المعاني المشتركة والمعاني التي تجتمع تحت حكم واحد استعان الشاعر بحرف العطف (الواو) ومثال ذلك جمع الشاعر لمرور الاستعمار تلو الاستعمار على البلاد العربية بحالة الانهزام جيلا بعد جيل.

ومن الصور المثيرة في النص تشبيه الشاعر للورود المتدلية على قبر صلاح الدين بالمظليين وهي صورة تحتاج إلى الكثير من التأمل الفكري من أجل فهمها، بحيث نقرأ فيها شحن لعواطف ومدلولات شعرية كثيرة مثل : الرغبة في امتلاك هذه القدرة العسكرية التي نفتقدها ولا نعرفها إلا في الخيال.

وعليه فالشاعر أمل دنقل يمثل مدرسة المجددين المعاصرين في الأدب العربي بما يساهم به في مجال الشعر الحر، إذ سما بالكلمات المألوفة إلى مستوى الكلمات الرامزة ذات الدلالات المؤثرة، فهو يسعى إلى شحن اللفظة بمدلولات شعورية جديدة مرتبطة بالأحداث المعيشة، لذا نراه يوظف التاريخ الأدبي والتاريخ السياسي؛ فالنص نموذج من شعر التفعيلة الذي امتزج فيه أكثر من بحر وهذا من سماته.

فقد عكست القصيدة بعض ملامح شخصية الشاعر التي تنم عن ألم حاد وحزن عميق وعتاب شديد ولقد أسقط ذلك على ذكريات وأمكنة وهيئات.

IV.تحليل الجانب المعجمي ودلالته :

1.تعريف الحقل الدلالي (Champ Lexical):

عُرّف الحقل الدلالي(Semantic field) بأنّه: " مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها، وتوضع تحت لفظ عام يجمعها. ولكي تفهم معنى كلمة يجب أن نفهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليا، فمعنى الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى في داخل الحقل المعجمي (Lexical field)"[1].

وبالنظر في المعجم الشعري الذي استدعى صلاح الدين وحطين، نجد أن هذا المعجم قد دار حول ألفاظ بعينها انتهت إلى حقول دلالية أبرزها :

الحقل الأول : حقل الحيوان والنبات والطيور :

أوّلا: الوحدات المعجمية: (Lexical units)

1.الحيوان : خيول، الأحصنة، جوادك.

2.الطيور : النسر.

3.النبات : الفلين، الشاي، الورود، التفاح.

أ.حقل الحيوانات :

أولا : الوحدات المعجمية : خيول، الأحصنة، جواداك.

ثانيا : العلاقات الدلالية : الترادف، خيول، جواد، الأحصنة.

التضاد : جواد : الذكر، والأنثى من الخيول حصان.

المشترك اللفظي : خيل، فرس، حصان، الجواد، القارح....إلخ.

---

1 أحمد مختار عمر ، علم الدلالة، المرجع السابق، ص 79، 80.

الاشتمال : الحصان، اللهوم، الصحباء، الجاواء،الكمية، السلهبة، الطمرة، الشوهاء الضامر، الخاظي، الجموم، الخوصاء...إلخ[1].

ثالثا : التحليل الدلالي والسمات المعجمية :

1.فالخيل : قد شغلت حيزا كثيرا في لا وعي (أمل دنقل) منذ بداياته، لذا ظلت تلح عليه في الظهور داخل منجزة الشعري حتى وإن لم يوردها، فالصورة الواحدة تظهر في مواطن مختلفة ضمن سياقات يحددها موضوع القصيدة؛ وهذا ما يبرهن على قدرة الشاعر وعبقريته وأناقة حسنه، ورؤيته الإبداعية

لتظهر جديدة في كل مرة.

الخيل : اسم جمع يطلق على هذا النوع من الحيوان وقيل واحدها : خائل لأن هذا الحيوان يختال في مشيته[2] . وتأتي وحدة الخيل عامة في سياق القتال والحرب وهو سياق يدل على وظيفة الخيل.

ب.حقل الطيور :

أولا : الوحدات المعجمية : النسور.

ثانيا : التحليل الدلالي والسمات المعجمية

ويمكن تصنيف (النسور) ضمن حقل الطيور المفترسة، التي تشير بدورها إلى ذوات الأظافر والمكروه من الطيور الجوارح؛ وتمثلها الوحدة الدلالية "النسور وهو من سباع الطير قوي الجناح، حاد البصر بحافة الجوارح الأخرى، واللفظ مشتق من النسر بمعنى نتف اللحم بالمنقار نقول : نسر اللحم بنسره نسرا : نتفه، والمنسر سباع الطير بمنزلة المنقار للأليف منها والجمع نسور والنسر"[3].

---

[1] د.زكي كريم حسام الدين، التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، دط، 2000م، ص 373، 383.

[2] المرجع السابق، ص 377.

[3] المرجع نفسه، ص 433.

ولقد جاءت اللفظة في القصيدة مرة واحدة بصيغة الجمع، وقد دلت على افتراس وسرعة الطيران والمباغتة.

ج.حقل النبات :

أولا : الوحدات المعجمية : الفلين، الشاي، الورود، التفاح.

1.النبات : تبدو صورة النبات من أكثر الصور حضورا في شعر أمل دنقل وعلى نحو ويجعلنا نتخيل نمو الحروف والكلمات.

ثانيا : العلاقات الدلالية :

الترادف : الفلين، التفاح.

التنافر : الورود، الفلين، التفاح .

الاشتمال : عائلة الأشجار: الفلين، التفاح .

عائلة الأزهار : الورود.

ثالثا : التحليل لبعض السمات المعجمية :

أ.**حقل الأزهار والورود** :تدور الأزهار ويتردد ذكرها في شعر أمل دنقل على نحو واسع، ولقد وردت مرة واحدة فقط لنوع واحد فقط من الزهور في قوله : نم..تتدلى فوق قبرك الورود.

ب.حقل الأشجار : تحمل الشجرة أبعادا ودلالات لا يمكن للجوهرة أن تحملها.

وعليه فالطبيعة في القصيدة قد ظهرت في مواطن كثيرة على نحو مناقض للذوق العام، فقد وظفها بشكل لافت ينطوي على حسن عظيم بحضورها في ذاته.

الحقل الثاني : المكان ومتعلقاته :

أولا : الوحدات الدلالية : سفن، حطين، جبل التوباد، ميادين، المعسكرات، المدن، مجلس الأمن، قبرك.

ثانيا : العلاقات الدولية :

1.الترادف : حطين، المدن .

ثالثا: التحليل الدلالي لبعض السمات المعجمية :

حطين :المكان، فقد أوحى جانبها الدلالي المتصل بالماضي بـ (العزة والشموخ الإباء والبطولة والتحدي والمقاومة والكرامة)، وأوحت دلالتها الحاضرة بالمعاني السلبية (كالضعف والهوان والقهر والاستيلاب والهزيمة).

هكذا تبدو أهمية المكان ودوره في بناء النص، أنه من أكثر الأنساق الفكرية في بناء الشعر الحديث تعقيدا، والمكان في شعر أمل دنقل كان (حطين) إذ يبدو من خلال صور ماثلة بحيثياتها ودلالاتها المختلفة على نحو يصعب إغفاله.

الحقل الثالث : الاحتلال وما يتعلق به : نستطيع كذلك تفريع هذا الحقل الرئيسي إلى فرعين ثانويين :

1.حقل دال على الاستكانة .

2.حقل دال على البطولة والمجد.

1.الاستكانة والعجز :

أولا : الوحدات الدلالية : (Lexical units)

الغرقى، شتتهم، تميمة، العنين، جبل التوباد، خيول الترك، خيول الشرك، خيول الملك النسر، خيول التتر، ميادين المراهنة، نموت تحت الأحصنة، الفارين، المدن المرتهنة، نحن ساهرون، نقشر التفاح، نسأل الله القروض الحسنة، إكسبير، قارب الفلين.

ثانيا : العلاقات الدلالية :

1.الترادف:

نموت تحت الأحصنة = خيول التتر، خيول الشرك، خيول الملك، النسر.

إكسير = تميمة.

2.تنافر : إكسير # نموت.

3. مشترك لفظي : الغرقى ، شتتهم ، الفارين.

ثالثا : التحليل الدلالي لبعض السمات

ولأن الشاعر يعي ثنائية (الماضي والحاضر)، (الانتصار والهزيمة)، ويعني الدور المنوط به في لحظات الهزيمة والانكسار؛ فمن المشاهد التاريخية التي رسمها الشاعر عبر هذا الخطاب، تلك التي عدد فيها الانهزامات المتتالية للجيوش العربية أمام الأعداء من ترك وتتار وصليبيين واستعمار حديث.

2. البطولة والمجد :

أولا : الوحدات الدلالية : صلاح الدين، أيها الطبل البدائي، حطين، تستوقف، ترتدي ملابس الفدائيين، تشرب الشاي مع الجنود، ترفع الراية تسترد، الزعيم، البطل.

ثانيا : العلاقات الدلالية :

1.الترادف :صلاح الدين = البطل = الزعيم.

تستوقف = تسترد.

2.تنافر : تستوقف، ترفع .

3.**الاشتمال** : البطولة = صلاح الدين، الزعيم، البطل.

ثالثا : التحليل الدلالي لبعض السمات المعجمية :

عبر هذه القصيدة رسم الشاعر بعض المشاهد التاريخية وخاصة منها المتعلقة بتاريخ الهزائم العربية وتاريخ الاستعمارات؛ وهو في كل هذا الخطاب يتوجه إلى الرمز العربي (صلاح الدين) ليبرز بهذا صورة الشخصية وملامحها من خلال التركيز على الشكل، والهيئة الخارجية لها : (ترتدي العقال، وترتدي ملابس الفدائيين)؛ والتركيز على الفعل والحركة : (تستوقف الفارين، تخطب فيهم صائحا حطين، تشرب الشاي...إلخ). وعليه فمشهد القائد صلاح الدين بين عساكره، وفي ميادين المعارك التي خاضها يسامرهم، يتفقد أحوالهم، ويتقدمهم في ساحة المعركة، ويقودهم، ويشجعهم لدليل قاطع على فروسيته وبطولته وإقدامه وعزته.

ونلخص في هذه الدراسة غرض نظرية الحقول الدلالية للعلامات اللغوية في إظهار معناها الدقيق ووضعها تحت عنوان واحد يجمعها.

القصيدة مشكلة في ثلاث حقول دلالية تدور حول إحياء الضمير العربي ليصبحوا من غفلة العيش على أنقاض الماضي،وهذه الدلالة المركزية أو الإنسانية تفرعت إلا دلالات فرعية تكونت من :

الحقل الأول : وشمل الطبيعة ومتعلقاتها من : حيوان، نبات، ونجد من الحيوانات (الطيور) ولقد لمسنا بروز أسماء عديدة من هذه المفردات.

الحقل الثاني : وقد تمثل في المكان ومتعلقاته، فمكان (جبل التوباد) مثلا اعتبر كرمز للعجز وميادين المراهنة رمزا للترف واللهو وتبديد الأموال؛ فالمكان الأول حقيقي واقعي، ألفناه في يومياتنا، ولكن ماذا عن المكان الثاني فإذا سلمنا بأن صلاح الدين ميت و (حطين) مسلوبة فيتداخل زمنان في مكان واحد إلا أن الحدث تغير فيهما بتغير الزمن وبالتالي فلا وجود لمعارك التحرير اليوم.

الحقل الثالث : الاحتلال وما يتعلق به من بطولة ومجد للمستعمِر وضعف واستكانة للمستعمَر.

*كشفت الدراسة عن الثقافة اللغوية لأمل دنقل، فقد اختار من الأحداث والأشخاص ما يتناسب مع طبيعة الموضوع الذي أراد التعبير عنه أو تصديره إلى المتلقي. فقد كانت للنكسات والانكسارات التي عاشتها الأمة العربية أثرها البليغ في نفسية الشاعر خاصة مع استغلاق الواقع العربي، وانكفائه على ذاته المنهارة يلملم أوصالها، ويحاول على وهن وهو أن ترميم أجزائها وإعادة رسم ملامح ذاته المحبطة في ضوء المتغيرات الجديدة.

*لقد حرصت الدراسة على إظهار السمات الدلالية والعلاقات الخاصة لكل مجموعة حقلية وكذا تحليلها وفق السياق الذي جاءت فيه بمجرد سرد وحداتها المعجمية.

*كشفت لنا الدراسة مدى التزام الشاعر بقضايا أمته وتسخير طاقاته الإبداعية من أجل الدفاع عنها؛كما كشفت لنا بنية اللغة التي عرفت عند أمل دنقل وقد تبينت بشكل واضح ودقيق من خلال السمات الدلالية لكل كلمة مع التأكيد على العلاقات في كل حقل (الترادف، التضاد، التنافر، الاشتراك اللفظي، الاشتمال).

*كما أن تعامل أمل دنقل مع التاريخ لم يكن من قبل الترصيع الفني الذي يوشي به قصائده أو نوع من الاستعراض الثقافي، إنما لوعيه بدور هذا التاريخ في استنهاض الهمم واستحضار الأمجاد في تجديد الشعور بالانتماء؛ كما أن استدعاءه للشخصيات التاريخية (صلاح الدين مثلا) والأحداث يأتي لأهمية الشخصية وموقعها التاريخي ولعلوقها بوجدان الناس، وقدرتها على استيعاب التجربة المعاصرة من خلال ملابساتها التاريخية.

2.لغة النص وبلاغته :

لوحظ بأن النص : "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" رصيدا لغويا، فقد عالج الشاعر (أمل دنقل) في هذه القصيدة قضية سياسية مرتبطة بأوضاع شعبه الممزق، بين ظلمة الاستعمار في الماضي، وسلطة الحكام المستبدين في الحاضر؛ وقد وفق في هذه القصيدة في تحويل التاريخ الأدبي والسياسي إلى صور شعرية ورموز، كما وفق أيضا في اختيار تلك الرموز وفي إعطائها بعدا فكريا وفنيا مثل حلقة وصل بين الماضي والمستقبل.

ارتبط موضوع القصيدة منذ البداية بشخصية إسلامية لها مكانتها المتفردة تكن لها الأمة كل إجلال وإكبار وإعجاب؛ لكون صلاح الدين بطلاً إسلامياً مجاهداً حقق للمسلمين وحدة بعد شتات، وأعاد للأمة الإسلامية مكانتها حين رد الصليبيين على أعقابهم واستعاد المسجد الأقصى المبارك، مما جعله رمزا إسلاميا خالدا في وجدان الأمة بقيمه الخلقية والبطولية.

فصلاح الدين القصيدة المقصود به الحلم النائم خلف الجفون القابع بلا حراك يذكر في ذهن العربي المسلم، إننا يجب أن ننفض انتظار صلاح الدين الجديد لأنه لن يأتي بالنوم واليأس وعلى أرض الواقع من أحلام اليقظة؛ بل علينا أن نتغير جميعا إلى صلاح الدين المعني، صلاح الدين الحقيقي الذي يشمل صلاح الحياة والعمل والأمل واليوم والغد والمعاملات والتربية.

فقد أضاع العرب تاريخهم، وأصبحوا بلا هوية، فكثرت قصائدهم المغناة عن سير الأبطال (قصيدة خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل)،ولم يعد لحاضرهم معنى فعادوا إلى الذين سجلوا بطولات تاريخهم وحضارتهم في العصور الماضية، ورغم ذلك لن يفيد التحسر، ولن يفيد التباكي، ولن يفيدهم إلا صحوة عربية تنهض بهم من جديد.

وقد خلصنا في دراستنا هذه إلى أن لكل نص خصائصه الأسلوبية المستقلة، فما يكون في هذا النص قد لايكون في نص آخر؛ ولعل الشيء الأهم الذي وصلنا إليه في دراستنا هذه هو أن الخصائص الأسلوبية جميعا جاءت مرتبطة النسيج العام للنص، فمن خلال القصيدة تبرز براعة (أمل دنقل) في استخدام اللغة والتعامل معها بتقنية خاصة.

وبما أن اللغة العربية هي الأداة الرئيسية التي يعتمدها المتعلم في التواصل مع الآخرين، والتعبير عن المفاهيم والمعاني الذهنية أو الوجدانية، والإفصاح عن حاجاته اليومية والأغراض المتصلة بحياة العصر فكراً وعلماً وأدباً وحضارة. وتبعا لهذا، فالنص يعمل على تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين بإغناء زادهم اللغوي وتمكينهم من حذق أساليب العربية وتراكيبها وصيغها للتعبير عن عامة الأغراض المتصلة بمحيطهم تعبيرا موفيا بالغرض، ملائما للمعاني المقصودة، يحقق التواصل مع الآخرين ويساعد على العيش معهم.

وقد جاءت طريقة الخطاب في التعبير عن رفض صلاح الدين المزيف مختلفة عن السابقة من حيث الصيغ الدلالية، والبنى التركيبية، إذ قامت على الوصف والإضافة. ومن خلال هذه البنى حاول الخطاب الشعري بلورة صورة صلاح الدين المزيفة في ذهن المتلقي وعبر – في ذات الوقت – عن رفضه لها، وتنافره معها.

وعليه نجد أمل دنقل قد برع في تخيّر المفردة، وانتقائها، واستثمارها في تراكيب شعرية تسطع بوهج الفن، وحسن التعبير؛ فقد وفق إلى حد بعيد في استدعاء الشخصية الصلاحية، والتعبير بها؛ فقد نجح في التصرف في بنية اللغة حين حاول انتقاء الألفاظ والجمل، ورصفها في دقة وإحكام، ووضعها في مواضعها الصحيحة لتخلق الاستثارة و الدهشة لدى المتلقي ولتنقل رؤيته وخلجاته النفسية، والشعورية تجاه صلاح الدين، واتجاه الواقع الذي استدعى صلاح الدين للتعبير عنه ومعالجته؛ فالشاعر الحق هو من يحتضن الكلمات، ويتأملها، ويعيد تشكيلها.

خلاصة

نستخلص من خلال تحليل كتب الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي أن الإصلاحات التربوية التي مست مناهج اللغة العربية أضافت تعديلات معتبرة من حيث الموضوعات الثقافية التي تخدم ثقافة المتعلم، وذلك من خلال الاهتمام بالنصوص ككل – لا سيما – التثقيفية منها.

أمّا فيما يتعلق بالمفاهيم والمعارف المتداولة في الكتب فإنها غنية ومتنوعة تلبي مختلف الحاجات اللغوية والثقافية للمتعلمين. أما من حيث الجانب الشكلي للكتب فإنه في تحسن ملحوظ إذا ما قورن بحالة الكتب القديمة (تغيير اسم الكتب، اعتماد الألوان، أغلفة الكتب...إلخ).

ولما كان التعليم غير مقتصر على المقررات الدراسية فقد اتضح أن للمحيط الاجتماعي والثقافي دورا هاما في توجيه ثقافة المتعلم فضلا عن فاعلية وسائل الإعلام المختلفة، ومن تم بات من الضروري توجيهها التوجيه اللائق الذي يضمن ترقية فكر المتعلم وفق أهداف محددة.

الاهتمام بتنظيم المحتوى تنظيما ملائما، وأن يعرض بأسلوب واضح يتصف بالتشويق، وأن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة، والفروق الفردية بينهم؛ وأن يكون اختيار المحتوى الثقافي متنوعا، ما يؤدي إلى تعليم راق ومستوى مناسبا يخدم فكر أجيال المستقبل. وأن الأهداف التي تسطر ونطمح إلى تحقيقها ينبغي أن تتوقف على وعي تام ودراسة مستفيضة بالمتعلم وبمختلف خصوصياته الثقافية وسلوكاته النفسية وظروفه الاجتماعية.

خــاتــمـة

خاتمة

إذا كان معنى الخاتمة هو تلخيص النتائج التي توصلت إليها فمن العسير على أن ألخص نتائج دراستي هذه، ذلك أن نتائج الدراسة التطبيقية واسعة وممتدة وتشمل جميع التحليلات اللغوية برمتها، فهي منبثة في ثنايا الدراسة، ولقد أسفرت هذه الدراسة للبعد اللساني الثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج كتب اللغة العربية) بالمرحلة الثانوية عن النتائج الآتية :

1.المنظومة التربوية الجزائرية عملت وبشكل جدي على تخطيط مناهج حديثة تساير العصر، منطلقة في ذلك من روح المجتمع الجزائري؛ فعلى الرغم من أنها استوردت نظاما تعليميا غربيا إلا أنها حاولت تكييفه مع الراهن الاجتماعي في المرحلة الأولى، لتحلق بعد ذلك نظاما تعليميا خاصا، قوامه الأسس العربية الإسلامية.

2.الإصلاح التربوي الجديد من شأنه أن يغذي قيم النص الأدبي، لأن طريقة تحليل النصوص خاصة صارت تعتمد على مناهج كثيرة والتي من شأنها أن تحيط بالموضوع من كل جوانبه المتعددة، عكس المنهج القديم الذي يتعامل مع النص بمنهج بلاغي ونفسي.

3.التلاميذ في المرحلة الثانوية لا يلتزمون إلى حد ما بمبادئ وقيم الدرس الأدبي بفروعه الثلاثة (النصوص، المطالعة، التعبير) وهذا يرجع إلى عدة أمور منها : إن الأساتذة لا يستظهرون القيم التربوية والأخلاقية والاجتماعية التي يظهرها الدرس الأدبي، وهناك أمور أخرى ترجع إلى طبيعة التلاميذ أنفسهم اللذين انحرفوا عن مقومات المجتمع، وراحوا يتبعون شهواتهم مقلدين غيرهم تحت تأثير عوامل العصر (الغزو الثقافي، وسائل الإعلام، الإنترنت)، كما أن الأسرة فقدت دورها الفعال في تجسيد القيم التربوية والاجتماعية للتلميذ وبقي العبء على كامل المؤسسة التعليمية التي لم تستطع أن تنهض بهذا الحل وحدها لأنها لا سيما في المرحلة الثانوية تسعى إلى تكوين التلميذ وتحصيله العلمي.

4.أن طبيعة الاتجاهات السائدة في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية منها ما هو إيجابي : مثال تقوية العقيدة الدينية في نفوس المتعلمين، وتنمية الوازع الديني لهم، وتنمية مجموعة من القيم مثل : قيم الفروسية،

المروءة، الكرم، مساعدة الآخرين، طاعة الوالدين، الشجاعة ومنها ما هو سلبي مثل : الدعوة إلى اللهو والمجون، وتغني الشعراء بالخمر وذكر مزاياها.

5.نلاحظ أن الجانب التاريخي طغى كثيرا على محتوى الكتب وبالتالي جاء على حساب التحليل.

6. ينبغي أن نقتنع بضرورة انتقاء مادة ثقافية تخدم مشروع بناء شخصية المتعلم بناءً سليماً يضمن التأقلم مع متطلبات العصر وتغيراته بعيدا عن مجرد حشو أذهان المتعلم بما يحتاجه ولا يحتاج إليه.

7.غياب مصدر المعلومات المقدمة، فلا توجد إشارة لأي مرجع من مراجع الأدب الجزائري المهمة، وهذا الغياب يجرنا إلى غياب آخر أهم، وهو غياب الإشارة إلى الدراسات العلمية أو الدراسات النقدية المهمة حول الشعر والقصة القصيرة والرواية والمقالة والمسرح؛ فباعتقادنا أنه من حق الطالب أن يطلع على أبرز هذه الدراسات لتكون معينا له إذا أراد الاستزادة، ومن ثم غابت كثير من الأسماء التي قدمت دراسات مهمة في الأدب الجزائري شعره ونثره أمثال : (مولود فرعون، وكاتب ياسين، ومحمد ديب، وآسيا جبار، والطاهر وطار، وزهور ونيسي، ورشيد بوجدرة، وأحلام مستغانمي...إلخ).

8.من خلال تحليلنا لكتب المستوى الثانوي، وجدنا أنها عالجت مواضيع مختلفة متصلة بواقع التلميذ الجزائري، إلا أن محتوى برامج هذه الكتب جد كثيف مقارنة مع ذهن المتعلم والحجم الساعي المخصص في هذا المستوى.

9.لا بد أن تتضمن المناهج الدراسية الثوابت والقيم والمثل العليا التي يجب ألا تمسها التقلبات السياسية ولا تمسها الحرية إلا في الوسائل والأساليب والمحاور.

10.ما شد انتباهنا أيضا أن بعض النصوص الأدبية كنص وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص مثلا، قد احتوت على الكثير من الكلمات الغريبة أو القليلة استعمالها، لأن التلاميذ يواجهون إشكالية في فهم تلك الكلمات الواردة في النصوص، كما يدل على هذه الاشكالية عدم تمكن معظم التلاميذ على توظيف أو استخدام تلك الكلمات والتعامل معها في حوارهم مع المعلم أثناء المناقشة داخل القسم.

11.إن النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ السنة الثالثة، كلها طويلة جدا، إذ يستغرق الأستاذ لتدريسها حصصا كثيرة، وهذا ما يجعلهم يشعرون بصعوبة المادة وثقلها، فلا يستمتعون بها أو يتأثرون بروعة الأساليب الأدبية من تلك النصوص، لذا نقترح أن يخفف حجم النصوص ليتمكن التلاميذ من دراستها في مدة مناسبة.

12.إذا ألقينا نظرة على النصوص الأدبية المقررة فإننا سنلاحظ أنه لم يتم تقديم أي نص قرآني أو نص نبوي ليدرس من جوانبه الأسلوبية واللغوية، وهذا إن دل إنما يدل على أن اختيار النصوص الأدبية لم تبنى على دراسة فاحصة.

13.نحن في عصر العلم والإنتاج الصناعي، قيمة الإنسان تقاس بما يحسن أي بكفاءاته التي تمكنه من أن يكون منتجا ولذلك كان لزاما على وزارة التربية أن تتبنى المقاربة بالكفاءات أي تنمية كفاءات في التلميذ حتى تستطيع أن يكون "ابن عصره" أي أن يكون عمليا منتجا نافعا غيره ومنتفعا، ولهذا بني المنهاج على هذه التقنية وبني الكتاب المدرسي على تحقيق بعض الكفاءات في التلميذ من خلال أنشطة.

14.بالنظر في الكتاب المدرسي بسنواته الثلاث نلاحظ أن طريقة تناول المضامين كالنصوص مثلا "اكتشف المعطيات" و "أناقش المعطيات" و "الاتساق والانسجام"...إلخ لأنفي بالغرض لأنها لا تكتشف شيئا ولا تناقش شيئا، وخاصة أننا نلاحظ أنها أي الكتب المدرسية صور طبق الأصل لبعضها.

15.للغة العربية في المرحلة الثانوية وزن، ذلك لأنها تعتبر مقياس مفتوح يحتوي عدة أنشطة متنوعة تتناسب ورغبات التلميذ المعرفية، وإذا كان من التلاميذ ممن لا يحب دراسة الأدب ففي نظرنا هذا راجع إلى الشعبة التي ينتمي إليها خاصة الشعبة العلمية، لأن تلاميذ هذه الشعبة يميلون إلى الأنشطة العلمية والرياضية.

16.برنامج اللغة العربية مكتوب بشكل منظم في الكتاب مما يسمح للمتعلمين لأن يحضروا دروسهم، ولكي يكونوا على علم بالدرس التالي، في حين أن الكتاب القديم كان البرنامج مخصصا للأستاذ دون غيره من المتعلمين؛ حيث كانت العملية التعليمية تقتصر على دور الأستاذ، وجعل المتعلم مستقبلا لما يقوله الأستاذ فحسب.

17.حضور الصور الخاصة بشعراء وأدباء وبعض الخرائط الجغرافية الخاصة ببيئة الأديب مما يمكن التلميذ من ربط الأديب ببيئته المؤثرة في إنتاجه الأدبي، أما الصورة فهي مجرد تخيلات لفنانين للشخصية الأدبية الجاهلية أو الإسلامية أو الأموية أو العباسية التي تمكن التلميذ من معرفة عصر وثقافة الأديب من خلال زيه، وأما الصور الحقيقية فهي ضرورية للتلميذ لمعرفة تلك الشخصيات.

18.ضرورة التخلص من عادة التواصل العمودي مع المتعلم، والعمل على إدماج المتعلمين في الفعل التربوي بكل أبعاده ونشاطاته، وتدريبهم على التفكير المنظم، والاستدلال الصحيح، إذ بات من الضروري أن نهتم بالمتعلم الذي يعد القطب المحوري في العملية التعليمية، بمراعاة اهتماماته الفردية، وظروفه الاجتماعية وسلوكاته النفسية وما يعتريها من تقلب واضطراب ومزاجية، وإيجاد الحلول المعنوية والمادية لهذه المشاكل من خلال رصدها ومتابعتها ومعالجتها علاجا سليما.

19.لا بد أن يعتمد في تبليغ المحتويات الثقافية على طرائق تعليمية أكثر نجوعا في التنشيط مثل الطرائق القائمة على (شكل حواري، شكل المهام، حل المشكلات، الاكتشاف الموجه، والاستقراء)، علما بأن الطرائق تتنوع وتختلف باختلاف أهداف النشاط وطبيعته.

وفي نهاية المطاف حري بنا أن نعمل على ضبط الطريقة التعليمية بشكل لا يكون الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعرفة والمتعلم في وضعية المتلقي المستهلك معدا بشكل مسبق وقد أكل عليه الدهر وشرب بل ينبغي المحافظة على حرية التفكير لدى الأستاذ أثناء بناء الدرس ولدى التلميذ.

ومجمل القول، أننا نعتقد بأن أستاذ الأدب بتدريسه الجيد لهذه المادة، قد يفتح أفاقا واسعة للبيداغوجيا والتعليمية خاصة وسيقدم خدمات جليلة، ليس لتحقيق أهداف الأدب فقط بل لكل المواد التعليمية الأخرى في إطار منظومة تعليمية متكاملة.

والله أسأل من الفضل أغد به، ومن اللطف أقربه، ومن العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها إن شاء الله تعالى.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم برواية ورش

أولا : المراجع باللغة العربية :

1.المعاجم :

1.د/إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة (1983م-1403ه).

2.إبراهيم مصطفى وآخرون (حامد عبد القادر، أحمد حسن الزيات، محمد علي النجار)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ج (2.1) استنبول، تركيا.

3.ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر.

4.أحمد بن فارس، معجم مقاييس في اللغة، دار الفكر، الطبعة الأولى، 1415هـ-1994م.

5.الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار العلم للجميع، بيروت، ج/4.

6. أنطوان نعمة، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط1، دار المشرق، لبنان،2000م.

7.بطرس البستاني، محيط المحيط قاموس مطوّل للغة العربية، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، ط.1987

8.معجم اللسانيات، نقلا عن مبادئ اللسانيات لأحمد محمد قدور، دار الفكر، دمشق، 1999م.

2.الكـتـب :

1.إبراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، بيروت، .1983

2.ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، ط1، بيروت، 1952، ج/1.

3.أحمد شوقي، الشوقيات، دار الكتاب العربي، بيروت (د ت)، ج.2

4.أحمد مختار عمر، علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب.

5.أحمد مدكور حلمي، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، دت.

6.أرزيل رمضان، حسونات محمد، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل.

7. إشراف عبدأ، وعلي رضا، المكتب الثقافي لتحقيق الكتب، لسان اللسان، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت 93، ج/1.

8.الدمرداش عبد الحميد سرحان، المناهج المعاصرة، ط5، مكتبة الفلاح، 1985.

9.أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ترجمة د/الزبير سعدي، دار الأفاق.

10.بشارة جبرائيل، المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد الأدبي، بيروت، 1983.

11. د/بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

12.حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 1999.

13. د/حسن ظاظا، اللسان والإنسان، مدخل إلى معرفة اللغة دار القلم دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2 (1410هـ-1990م).

14.حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، 1999.

15.حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط المناهج، دار الفكر العربي، 1999.

16. حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، ط2، دار الكتاب، 1970.

17. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط5، 2003.

18.دي سوسير فردينان، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، دروس في الألسنية العامة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.

19.ديوان المطبوعات الجامعية، الحضارة العربية الإسلامية بين التطور والتخلف، 1994.
20.ديوان المطبوعات الجامعية، دراسة في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، 2000.
21.رشدي أحمد طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم العربية، إعدادها، تطويرها، تقديمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
22.رشدي أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، الرباط، 1989.
23.رشدي أحمد طعمية، دليل عمل في المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.
24. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعلم العام، ط1، 2000، دار الفكر.
25.زكي كريم حسام الدين، التحليل الدلالي، إجراءاته ومناهجه، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، د ط، 2000م.
26.شبل بدران وفاروق محفوظ، أسس التربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، 1988.
27.د/صالح بلعيد، مقاربات منهجية، دار للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، 2004.
28.صالح عبد العزيز، في طرق التربية وطرق التدريس، ج3، ط2، دار المعارف، القاهرة.
29. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، الطبعة الأولى، 2000.
30.صلاح خضر، قرارات في مناهج وطرق التدريس، م1، دار العربية للنشر.
31.طه علي حسين الدليمي، د/سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، ط1، 2003.
32. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لطرق التدريس، مؤسسة الرسالة، ط1، 1996.
33.عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000.
34. عبد الرحمان أيوب، المقارنات اللغوية.
35.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، النشرة الأولى، الدار التونسية للنشر، 1984.

36.د/عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.
37. عطية الإيرسي، الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين، ط2، البيان العربي، 1958.
38.د/علي عبد الواحد الوافي، علم اللغة، المطبعة السلفية (بجزيرة الروضة)، ج1، القاهرة، 1357هـ، 1938م.
39. د/فايز محمد حديدي، ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2007.
40.فردينان دي سوسور، ترجمة د/يوئيل يوسف عزيز، م/مالك يوسف المطلبي، علم اللغة العام، دار آفاق عربية، ط3، 1985.
41.د/فكري حسن ريان، التدريس، أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط4، القاهرة، 1999.
42.د/فتحي إبراهيم خضر، اللغة العربية، المكتبة الجامعية، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، ط3، 2004.
43.كاميليا عبد التفاح، المراهقون وأساليب معاملتهم، القاهرة، ط1، 1998.
44.كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط2.
45.كوثركويك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، 2001.
46.م/روزنتال، ب يودين (وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين) ، الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، شباط، فبراير، 2006.
47.د/محمد إسماعيل ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، 1991.
48. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب، ط2، الرباط، المغرب، 1991.
49. محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر، بالمنصورة، سنة 1998.
50.د/محمد حسيني مغالسة، النحو الشافي في الشامل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007.

51.د/محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية (نقد العقل العربي ٢)، عالم المعرفة، ط9، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، آب، أغسطس، 2009.

52. د/محمد عبد المطلب، البلاغة العربية "قراءة أخرى".

53.د/محمد عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، مصر، د ط، د ت.

54. محمد محفوظ، الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، المركز الثقافي العربي، .1999

55. محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987م.

56.د.مصطفى حركات، قواعد الشعر، العروض والقافية، طبع المؤسسة الوطنية، الجزائر، .1989

57.منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1998.

58. منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط8، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، .1996

59.مهدي محمد سالم بن محمد الحليبي، عبد اللطيف، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، .1998

60.ميشال زكريا، الألسنة المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، ط2، بيروت .1983

61.نادية العمري، أضواء على الثقافة الإسلامية، ط1، 1998، دمشق، سوريا.

3.الرسائل الجامعية:

1.د/بشير إبرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمرحلة الثانوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه دولة مخطوطة، جامعة عنابة، الجزائر، 2000.

2. حسين بن حمد أحمد دغريري، صلاح الدين في الشعر العربي المعاصر في المشرق، دراسة في المتن، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة أم القرى (1997-1417هـ).

3.محمد رضا، المحتوى الثقافي في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي (دراسة تحليلية)، رسالة ماجستير مخطوطة، إعداد جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، .2009

4.وفاء صبحي، محتوى اللغة العربية وثقافتها في كتب القراءة والنصوص للطور الثالث، رسالة ماجيستير مخطوطة،إعداد جامعة عنابة، الجزائر، .2004

4.الوثـائـق التـربويـة :

1.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، 2008.

2.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب) الجزائر، مارس، 2005.

3. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003.

4.اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي، جانفي 2006.

5.اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)، الجزائر، مارس، 2006.

6. اللجنة الوطنية للمناهج مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وأدابها) للشعبتين (أداب وفلسفة، ولغات أجنبية)، أكتوبر 2005.

7.المركز الوطني للوثائق التربوية، بيداغوجيات، 2003.

8.المعهد التربوي الوطني الجزائري، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، (2005، 2006).

9.بوبكر سعد الله، كمال خلفي، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي – آداب و فلسفة – " الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة".

10.جحيش جميلة، الكتاب السنوي، 2001.

11.حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي – جذع مشترك آداب– " المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة".

12.مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي، الجزائر، مارس، 2006.

5.الـدوريـات :

1.د/إدريس جبري، عوائق الحداثة في المغرب بين الثقافة والدراسة، مجلة فكر ونقد، ع42، المغرب، 2001.

2.إسماعيل مغمولي، تدريس النصوص، مجلة المبرز، ع20، الجزائر.

3.د/بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، الجزائر.

4.بشير متيجة، التمكن اللغوي أساس تحصيل العلوم، المبرز، ع.13

5.رشيد خراط، تقنيات التدريس الهادف، المجلة الجزائرية للتربية المعهد التربوي الوطني، ع04، الجزائر، 1995.

6.د/عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسانيات الحديث، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، اللسانيات ، (مجلة في علم اللسان البشري) تصدرها جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد : 04، عام 1973-1974.

7.عبد السلام طايبي، الثقافة و القراءة المفسرة، ترجمة، سيد محمد عبد الرؤوف، مجلة حولية تصدر عن مخبر الترجمة و الأدب و اللسانيات، جامعة قسنطينة، ع1، الجزائر 2002.

8.محمد الزاهر، من أجل البحث عن علاقات تربوية جديدة بين المدرس والمتعلم، مجلة فاس، ع7، 1990.

9. وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، (يناير، فبراير) 2005، عدد 03.

6.الـملتقيات والأيام التكوينية :

1.الجبر، جبر بن محمد بن داود : "دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم "، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الثالث، جامعة عين شمس، 26، 27 يوليو 2005م.

7.المعاجم والكتب الأجنبية :

1/Cuvillier (Armand) , Nouveau Vocabulaire philosophique, Paris, A Colin, 1956.
2/Gleason , (H.A) : Introduction à la linguistique, tar par Française Dubois, Charlier, Larousse, Paris, 1969.
3/Marsel Cohen, Materieux pour une sociologie, Collection Mospero, Paris 1983.
4/Robert Galisson et Daniel Coste, Dictionnaire des langues, Hachette.
5/Saussure (Ferdinand De) : Cours de linguistique générale Payot et Rivages, Paris, 1995.

7. المواقع الالكترونية :

1.عماد الدين الخليل، تحديات النظام العالمي الجديد... جوهر العولمة وبديلها (2003/8/6) من على الموقع : (www.Islamonline.com)
2.هويدا عدلي، العولمة والهوية الثقافية،مجلة دراسات (ليبيا) العدد (10) خريف 2002م، من على موقع المجلة على الشبكة (www.dirassat.com).

الملـخـص

الملخص باللغة العربية :

لا يخفى على أحد أن المستجدات التي عرفتها المناهج التعليمية الجديدة كثيرة ومتشعبة الفروع؛ غير أننا ملزمون كأحد أفراد الأسرة التربيوية بالإشارة إلى أهم المستجدات، مع التركيز على تلك التي تربطها علاقة بموضوع بحثنا المتعلق بـ :"البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية".

إذ تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها؛ إزالة الغموض عن كثير من المفاهيم الحضارية التي تشكل الواجهة الثقافية للعصر الحديث، مثل (الثقافة، الحضارة، والعولمة...إلخ)، إضافة إلى تحديد مفهوم المقررات الدراسية وتمييزها عن باقي المصطلحات التي تتداخل معها في المفهوم : (كالمنهاج، الكتاب المدرسي...إلخ). كما تهدف إلى تتبع طبيعة المفاهيم الثقافية الغالبة في المقررات الدراسية مع مقارنتها بما كان مقدما من قبل.

ويشمل هذا البحث ثلاثة فصول تتصدرها مقدمة ممهدة للتوجه العام للموضوع، وتعقبها خاتمة تحصي أهم النتائج المتوصل إليها.

تناولنا في الفصل التمهيدي مجموعة من المفاهيم التي شكلت جوهر البحث منهجيا؛ كمصطلح اللسانيات ودورها في عملية التواصل الثقافي، وكذا مصطلح الثقافة وما يربطها بالتربية والتعليم بغية توضيح أهم الوسائل الثقافية والحضارية التي من شأنها أن تؤثر على التعليم سلبا وإيجابا. وأخيرا حددنا ماهية النص من وجهة النظر البيداغوجية.

وكان من الطبيعي بعد الوقوف على هذه الأمور، أن يسير الفصل النظري للبحث في أسس انتقاء المقرر الدراسي ومضامينه، من خلال تحديد عناصر بناء النص الأدبي من (أهداف، محتوى، وطريقة...إلخ)، و كذا تحديد الجوانب المعيارية التي يفترض أن تراعى عند انتقاء محتوى لغوي وثقافي. كما تناولنا فيه أهم المعايير العلمية والبيداغوجية في اختيار المواضيع التثقيفية.وأتممنا هذا الفصل بخطوة إجرائية تحاول تحليل واقع الأهداف التربوية للغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، كمرحلة تمهيدية للفصل التطبيقي، من خلال معرفة الأهداف العامة و الخاصة التي ينشد واضعو المقررات الدراسية تحقيقها في محتوى مقرر اللغة العربية.

لذا فالفصل التطبيقي أردنا من خلاله إثبات أو نفي الفرضيات المقدمة سابقا، لأجل ذلك قمنا بتحليل البعد اللغوي و الثقافي في مقرر اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مستدلين بدراسة عينة من النصوص المدرسية.

من خلال دراستنا لهذا الموضوع استنتجنا بأن اللغة وسيلة للتعلم لمواجهة تضخم المعرفة. كما أن للثقافة دور هام في تطوير ملكات المتعلم التبليغية والفكرية والوجدانية في منظومتنا التعليمية.

Résumé

Nul n’ignore les nouveautés qu’ont connues les diverses nouvelles méthodes d’enseignement qui chevauchent ; mais nous sommes obligés en tant que membre de la famille éducative à faire renvoi à l’une des plus importantes nouveautés en insistant sur celles en relation avec l’objet de notre recherche relative à « la dimension linguo-culturelle au texte scolaire dans la méthode de l’enseignement de la langue arabe à la phase secondaire ».

Cette étude vise à réaliser un ensemble de buts dont expliciter nombre de concepts civilisationnels représentant la façade culturelle de l’ère moderne, comme la culture, la civilisation, la mondialisation etc.) outre la définition des programmes scolaires en la distinguant des autres termes qui chevauchent avec elle (programme, livre scolaire etc.), elle vise, de même, à suivre la nature des concepts culturels dominants aux programmes scolaires en la comparant avec ce qui précède.

La recherche cerne trois chapitres à leur tête vient une introduction introduisant la tendance générale du thème, suivie par une conclusion énumérant les résultats les plus importants auxquels l’on a aboutis.

Au chapitre introductif, nous avons traité un ensemble de concepts ayant formé le corps de la recherche méthodologiquement ; comme le terme linguistique et son rôle avec l’opération de la communication culturelle, en plus de celui de la culture et ses liens avec l’éducation et l’enseignement afin d’expliciter les moyens culturels et civilisationnels les plus importants à même d’influencer l’enseignement négativement ou positivement. Enfin, nous avons défini la notion du texte d’un point de vue pédagogique.

Il était naturel après avoir examiné ces questions que le chapitre théorique recherche les fondements du choix du programme scolaires et ses contenus en définissant les éléments de construction du texte littéraire

(objectif, contenu et méthode etc.) et définir les côtés qui doivent être pris en considération lors du choix d'un contenu linguistique et culturel. Nous avons, de même, traité les critères scientifiques et pédagogiques les plus importants pour choisir les thèmes acculturants. Nous avons clos ce chapitre par une étape procédurale tentant d'analyser la réalité des objectifs pédagogiques de la langue arabe en la phase de l'enseignement secondaire comme étape introduisant le chapitre pratique, en reconnaissant les objectifs généraux et spéciaux que les rédacteurs du programme scolaire recherchent au contenu de la langue arabe.

Sur ce, au chapitre pratique nous avons voulu confirmer ou nier les hypothèses avancées précédemment, pour cela, nous avons analysé la dimension linguo-culturelle au programme de la langue arabe en la phase secondaire en nous appuyant un échantillon de textes scolaires.

A partir de notre étude du présent thème, nous avons déduit que la langue arabe est un moyen d'apprentissage pour confronter l'inflation du savoir, aussi que la culture a un rôle important pour développer les performances informative, idéelle et spirituelle de l'apprenti en notre système éducatif.

فهرس

الموضوعات

الفهرس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

BADJI MOKHTAR-ANNABA UNIVERSITY
UNIVERSITE BADJI MOKHTAR ANNABA

جامعة باجي مختار عنابة

Faculté des Lettres ET sciences humaines et sociales
Département de Langue et littérature arabe

Année 2011-2012
Hijri 1433 -1434

Thèse

Présentée en vue de l'obtention du diplôme du magister des sciences du langage

LA DIMENSION LINGUO-CULTURELLE AU TEXTE SCOLAIRE

- ETUDE EN LA METHODE DE LA LANGUE ARABE -

EN LA PHASE SECONDAIRE

Option : Sciences du langage
Spécialité : Sciences du langage

Par : Ismahene Zedadra

Directeur de thèse : **Grade : Professeur** **Etablissement :**

Bachir Ibrire **Université Badji Mokhtar Annaba**

Devant Le Jury

	Nom et Prénom	Grade	Etablissement
Président	Cherif Bouchahdane	Professeur	Université Badji Mokhtar Annaba
Encadreur	Bachir Ibrire	Professeur	Université Badji Mokhtar Annaba
Examinateur	Saida kohil Béliardouh	*M. C.* A	Université Badji Mokhtar Annaba